Cégep de Rivière-du-Loup

PERFORMA
Université de Sherbrooke

MIPEC – Module d'insertion professionnelle
des nouveaux enseignants au collégial

Notes de cours

Les stratégies d'enseignement
(PED-859)

30 heures, 2 crédits

Personne-ressource : Jeannot Bureau
Local : B-226
Tél. : (418) 862-6903, poste 337
Courriel : jeabur@cegep-rdl.qc.ca
Rivière-du-Loup – Hiver 2004

Bonjour,

Encore une fois nous avons le plaisir de nous retrouver pour une autre activité PERFORMA réalisée dans le cadre du MIPEC.

Le cours *« Les stratégies d'enseignement* », à partir de cadres de référence véhiculés depuis le début de votre formation dans le MIPEC, devrait vous permettre de choisir et de mettre en œuvre des activités d'enseignement et d'apprentissage qui rendent l'élève actif et responsable de ses apprentissages. En ce sens, les activités que vous aurez à privilégier devraient favoriser chez vos élèves la réflexion, l'analyse, le questionnement, la synthèse, en somme le traitement de l'information par l'élève lui-même.

Le présent cahier de notes de cours, à l'instar des cahiers précédent, se veut un outil qui facilite la réflexion du jeune enseignant face aux théories reliées au monde de la psychopédagogie. Des textes de références ainsi que des exercices individuels et de groupe invitent les participants à collaborer à la construction d'un rationnel pédagogique dérivé des modèles généralement reconnus dans le monde des chercheurs universitaires.

Bonne session!

Jeannot Bureau

Les bonnes idées!

Cette feuille est réservée aux bonnes idées qui vont être véhiculées durant la session et dont l'application serait utile à votre approche pédagogique. Au moment où elle arrive, prenez la peine de revenir à cette page et de la noter. Ça pourrait faire la différence...

1. _____

   _____

   _____

2. _____

   _____

   _____

3. _____

   _____

   _____

4. _____

   _____

   _____

Module 1

Et si un petit bilan était pertinent?

(En guise d'introduction)

Objectifs

À la fin du module,
chaque participant aura :

- fait un retour sur le bilan effectué dans le cadre de la dernière activité de formation;
- précisé ses attentes par rapport à cette activité de formation;
- situé la place du cours dans le programme;
- précisé les objectifs, le contenu et les modalités d'évaluation du cours.

Mes perceptions

Mes appréhensions face à cette formation sont :

Mes attentes face à cette formation sont :

Nommez 1, 2 ou 3 éléments que vous aimeriez approfondir d'ici la fin du MIPEC :

LES COMPÉTENCES VISÉES PAR LE MODULE		Cycle 1				Cycle 2	Cycle 3
		PED-855	DID-811	PED-856	DID-812		
DANS LE CHAMP D'ACTION DU COURS :							
1.	Analyser les caractéristiques de la clientèle de ses cours.	A	A	A	C	C I	
2.	Choisir et organiser les contenus d'enseignement.	A	A	A	C	I	
3.	Établir des objectifs d'apprentissage réalistes.	A	A	C	C	I	
4.	Planifier des cours permettant aux étudiants d'être actifs dans leurs apprentissages.	-	-	A	A	I	
5.	Planifier le déroulement et la répartition du temps de ses cours.	A	C	C	-	I	
6.	Utiliser des stratégies pédagogiques qui favorisent l'intégration des apprentissages.			A	A	C I	? I
7.	Fournir aux étudiants des rétroactions fréquentes et précises sur leurs acquis et leurs démarches.	-	-	-	-	A C I	? I
8.	Adopter des routines de gestion de classe et de gestion du temps permettant de se centrer sur les apprentissages des étudiants.	A	A	-	-	C I	
9.	Concevoir et rédiger l'évaluation finale des apprentissages de ses étudiants.	-	A	A	A	C	I
10.	Utiliser des outils pour analyser et réviser ses pratiques pédagogiques.	A	A	A	A	C	I
11.	Identifier des potentialités pédagogiques des TIC en relation avec sa discipline.	-	-	-	-	?	?
DANS LE CHAMP D'ACTION DU PROGRAMME :							
12.	Cerner les caractéristiques des programmes où il intervient.	-	A	A	A	C	I
13.	Adapter ses cours aux programmes où il intervient.	-	-	A	A	C	I
14.	Participer aux démarches reliées au développement des programmes où il intervient.	-	-	A	A	C	I
DANS LE CHAMP D'ACTION DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE :							
15.	Appliquer les politiques institutionnelles et départementales.	A	A	C	C	I	-
16.	Participer à des activités de son établissement et du réseau collégial.	-	-	-	-	?	?
EN RELATION AVEC SON ENGAGEMENT DANS SA PRATIQUE ET SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL :							
17.	Fournir aux étudiants un encadrement favorisant leur réussite du cours.	-	-	-	-	A C	C
18.	S'impliquer dans la vie départementale.	A	A	A	A	C	C
19.	Utiliser des moyens pour améliorer son expertise disciplinaire.	-	-	-	-	A	C
20.	S'engager dans des activités de perfectionnement pertinentes.	A	A	A	A	C	I
21.	Clarifier ses valeurs éducatives.	-	A	A	A	C	I

Légende : A - Amorce I - Intégration C - Consolidation

Projet de répartition des crédits et des cours pour l'implantation du MIPEC

Cycles MIPEC	Activités collectives	Activités tutorales[1]	Préalable(s)
Premier cycle **(6 crédits)**	**PED 855** **Évaluation formative de l'enseignent** **(1 cr.)**	**DID 811** **Tutorat en didactique I** **(2 cr.)**	
	PED 856 **Enseigner et apprendre à enseigner au collégial** **(2 cr.)**	DID 812 **Tutorat en didactique II** (1 cr.)	PED 855
Deuxième cycle[2] **(7 crédits)**	**PED 858** **Stratégies d'évaluation des apprentissages** **(2 cr.)**	DID 813 [3] Tutorat en didactique III (1 cr.) **OU** Did 814 **Tutorat en didactique III** **(1 cr.)** **OU** DID 815 **Tutorat en didactique III** **(1 cr.)**	PED 856
	PED 859 **Stratégies d'enseignement *** **(2 cr.)**		
	PED 860 **Des stratégies pour faire apprendre** **(2 cr.)**		
Troisième cycle **(2 crédits)**	PED 861 **Prise en charge de son développement professionnel*** (2cr.)		PED 858 **PED 859** **PED 860**
	11 crédits	**4 crédits**	

* Titres provisoires. Les sigles et les fiches signalétiques pour ces activités sont actuellement en voie de développement ou d'adoption par l'Université

[1] Chaque activité tutorale se réalise de façon cocomittance avec une activité collective. Cette règle favorise une intégration des apprentissages proposés pour chacune de ses activités. De plus, le principe d'une continuité entre les trois activités tutorales fait en sorte que le sigle et le contenu de la troisième activité tutorale peut varier selon la nature de la première activité collective du second cycle à laquelle s'inscrit le débutant.

[2] Il n'y a pas de séquence prescrite pour la réalisation des activités collectives du second cycle.

[3] La proposition de créer deux nouveaux sigles (DID 814 et 815) a été adopté lors de la réunion du 21 février 02 tenue au Cégep de Limoilou. Les autres éléments du projet de répartition des activités du module ont fait l'objet d'un consensus au sein du CIMIPEC lors de la réunion tenue le 18 octobre 2001 au Cégep de Drummondville.

Mon bilan *(éléments essentiels)*

Individuellement, vous avez cinq minutes pour identifier les éléments essentiels retenus lors de l'élaboration du bilan effectué à la fin de la dernière activité du MIPEC.

Module 2

Quel est mon style d'apprentissage préférentiel

Objectifs

À la fin du module,
chaque participant aura :

- clarifié son style d'apprentissage et son style pédagogique;
- expliqué sa compréhension de deux cadres de référence reliés à l'enseignement et à l'apprentissage;
- élaboré un cadre de référence personnel pour la mise en œuvre de ses méthodes d'enseignement.

Votre style d'apprentissage préférentiel

L'Inventaire des Styles d'Apprentissage du Laboratoire d'Enseignement Multimédia, couramment appelé ISALEM, a été mis au point il y a plus de 6 ans par l'équipe pluridisciplinaire du Laboratoire d'enseignement multimédia (LEM) de l'université de Liège. Basé sur la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (Kolb, 1984) et le learning-style inventory (LSI) du même auteur (Kolb, 1976 et 1985), ce questionnaire présente douze situations rencontrées aussi bien dans le monde scolaire que dans la vie de tous les jours. Pour chaque situation, quatre réactions (correspondant chacune à un des styles d'apprentissage) sont proposées. Il convient de les classer dans l'ordre qui correspond le plus à sa préférence. Pour ce faire, il suffit d'attribuer un chiffre (de 1 à 4) à chacune des réponses données sachant que le 1 correspond à « c'est tout à fait moi » et le 4 à « c'est rarement moi ».

Découvrez votre style d'apprentissage préférentiel

QUELQUES CONSIGNES PRIMORDIALES POUR QUE VOTRE TEST SOIT VALABLE.

1. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses**, ni une réponse « plus intelligente » que les autres.
2. Pour chacune des 12 situations, il faut :
   - mettre un chiffre dans les 4 cases (de 1 à 4)
   - utiliser chaque fois un chiffre différent
   - utiliser les quatre chiffres
3. Signification des chiffres :
   1 correspond à **TOUT À FAIT MOI**
   2 correspond à **souvent moi**
   3 correspond à **parfois moi**
   4 correspond à **RAREMENT MOI**
4. Il faut répondre le plus spontanément possible.
5. Il faut répondre à toutes les questions.

Exemple :

Quand j'ai une petite faim,

2	a)	je patiente jusqu'à l'heure du repas.
4	b)	je mange ce que j'avais prévu.
3	c)	je me débrouille.
1	d)	je prends ce qui me tombe sous la main.

Lorsque vous aurez répondu aux 12 items, vous devrez :

1. Transcrire les réponses dans la grille de décodage. **Attention à la correspondance « lettre - chiffre »!!!**
2. Calculer les valeurs Ab, R, Ac et I.
3. Effectuer les deux soustractions I - Ab et Ac - R (sans oublier les correctifs).
4. Reporter les deux valeurs, ainsi obtenues, sur les axes correspondants**. Attention au signe de graduation des axes.**

Vous pourrez alors lire le descriptif de votre style d'apprentissage préférentiel.

Le point, ayant pour coordonnées ces deux valeurs, donne votre style préférentiel.

Durée : environ 20 minutes.

Le questionnaire ISALEM-97 est la propriété du LEM-Ulg. Il ne peut être utilisé à des fins commerciales.

Et c'est parti!!

1. Quand j'utilise un nouvel appareil (ordinateur, magnétoscope…),

☐ a) j'analyse soigneusement le mode d'emploi et j'essaie de bien comprendre le fonctionnement de chaque élément.

☐ b) je procède par essais et erreurs, je tâtonne.

☐ c) je me fie à mes intuitions ou je demande à un copain de m'aider.

☐ d) j'écoute et j'observe attentivement les explications de celui qui s'y connaît.

2. En général, face à un problème,

☐ a) je prends tout mon temps et j'observe.

☐ b) j'analyse rationnellement le problème, j'essaie de rester logique…

☐ c) je n'hésite pas, je prends le taureau par les cornes et j'agis.

☐ d) je réagis plutôt instinctivement; je me fie à mes impressions ou à mes sentiments.

3. Pour m'orienter dans une ville inconnue,

☐ a) je me fie à mon intuition, je « sens » la direction générale. Si cela ne va pas, j'interpelle quelqu'un de sympathique…

☐ b) j'observe calmement et attentivement. J'essaie de trouver des points de repère.

☐ c) je me repère rationnellement; de préférence, je consulte une carte ou un plan.

☐ d) l'important pour moi, c'est de réagir rapidement : parfois je demande, parfois j'essaie un itinéraire, quitte à faire demi-tour…

4. Si je dois étudier un cours,

☐ a) j'essaie surtout de faire des exercices et de découvrir des applications pratiques.

☐ b) je décortique soigneusement la matière : j'analyse et je raisonne.

☐ c) je prends mon temps, je lis et relis attentivement la matière.

☐ d) j'aime travailler avec des amis et je m'attache à ce qui me paraît important.

5. Quand je dois faire un achat important, pour choisir,

☐ a) j'observe, j'écoute les avis et les contre-avis, je prends tout mon temps.

☐ b) je fais confiance à mon intuition.

☐ c) j'essaie de calculer le meilleur rapport qualité-prix (au besoin je consulte une revue spécialisée).

☐ d) ce qui m'intéresse, c'est d'abord de faire un essai, je n'achète pas un chat dans un sac.

6. Le professeur qui me convient le mieux est quelqu'un

☐ a) qui expose sa matière avec rigueur, logique et précision.

☐ b) qui fait agir ses étudiants aussi souvent que possible.

☐ c) qui, avant tout, fait appel à l'expérience vécue des étudiants.

☐ d) qui a le souci de faire observer et réfléchir avant d'agir.

7. Pour apprendre une langue étrangère, je préfère

☐ a) lire et écouter pour bien m'imprégner de la langue.

☐ b) étudier un vocabulaire de base et un minimum de grammaire avant de me lancer dans une conversation.

☐ c) me plonger dans la pratique et parler le plus tôt possible!

☐ d) improviser : tout dépend de la langue, de mes rencontres et de mon état d'esprit…

8. Pour préparer un exposé,

☐ a) je le construis en fonction de mon public. S'il le faut, j'improvise sur place.

☐ b) je répète seul ou en petit comité.

☐ c) je m'inspire d'exemples que j'ai pu observer et apprécier.

☐ d) je construis une structure logique, une analyse et une synthèse.

9. Pour passer de bonnes vacances,

☐ a) je me décide rapidement, je prépare mes bagages ou mon matériel et je fonce.

☐ b) je rassemble une solide documentation, je pèse le pour et le contre et je choisis en connaissance de cause…

☐ c) j'aime voir sur place et risquer un peu d'imprévu.

☐ d) j'hésite à me décider, j'ai besoin d'avis, de témoignages…

10. Si je dois lire un livre difficile,

☐ a) j'analyse la table des matières… J'essaie d'assimiler chaque élément avant de passer au suivant.

☐ b) je commence par le parcourir pour mieux le « sentir » et pour voir si cela vaut la peine d'insister…

☐ c) je recherche surtout les exemples, les aspects concrets et les applications.

☐ d) je ne me presse pas, je demande parfois des avis, des appréciations.

11. Si je dois préparer un bon petit plat,

☐ a) je m'adresse à quelqu'un qui s'y connaît et je l'observe.

☐ b) j'analyse la recette; il faut de la rigueur et de la précision.

☐ c) je me fie plutôt à mon expérience et à mon coup d'œil…

☐ d) je me lance, je tâtonne, je goûte… Je mets tout de suite la main à la pâte.

12. Pour choisir une profession,

☐ a) le mieux est d'essayer en faisant un stage.

☐ b) pour moi, le plus est important est de se fier à ses intuitions et à ses relations.

☐ c) l'idéal est d'observer les professionnels sur le terrain et de solliciter leurs témoignages.

☐ d) l'essentiel est d'analyser tous les éléments, par exemple les aptitudes, les débouchés, les salaires…

LABORATOIRE D'ENSEIGNEMENT MULTIMEDIA

GRILLE DE DÉCODAGE

DU QUESTIONNAIRE ISALEM-97

Pour chacun des douze problèmes, reportez, dans le tableau suivant, le chiffre que vous avez attribué à chacune des quatre propositions.

Question 1	**a** ☐	**c** ☐	**b** ☐	**d** ☐
Question 2	**b** ☐	**d** ☐	**c** ☐	**a** ☐
Question 3	**c** ☐	**a** ☐	**d** ☐	**b** ☐
Question 4	**b** ☐	**d** ☐	**a** ☐	**c** ☐
Question 5	**c** ☐	**b** ☐	**d** ☐	**a** ☐
Question 6	**a** ☐	**c** ☐	**b** ☐	**d** ☐
Question 7	**b** ☐	**d** ☐	**c** ☐	**a** ☐
Question 8	**d** ☐	**a** ☐	**b** ☐	**c** ☐
Question 9	**b** ☐	**c** ☐	**a** ☐	**d** ☐
Question 10	**a** ☐	**b** ☐	**c** ☐	**d** ☐
Question 11	**b** ☐	**c** ☐	**d** ☐	**a** ☐
Question 12	**d** ☐	**b** ☐	**a** ☐	**c** ☐
Total de chaque colonne :	☐ **Ab**	☐ **I**	☐ **Ac**	☐ **R**

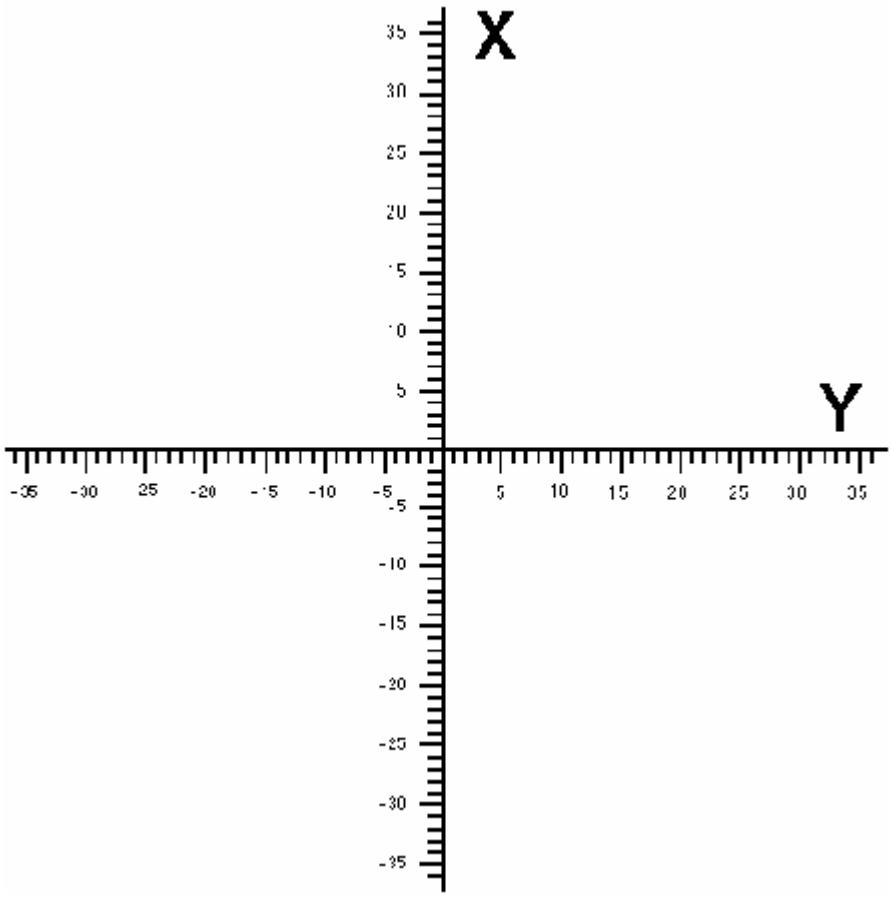
Nombres à reporter sur les axes		
Si vous avez **moins** de 18 ans (enseignement secondaire)	**I - Ab - 2 = X**	**Ac - R - 2 = Y**
Si vous avez **plus** de 18 ans (enseignement supérieur et adultes)	**I - Ab - 9 = X**	**Ac - R - 5 = Y**

Reportez les deux valeurs ainsi obtenues sur les axes correspondants du graphique.

Attention au signe des graduations des axes.

INTUITIF RÉFLEXIF

MÉTHODIQUE RÉFLEXIF



INTUITIF PRAGMATIQUE

MÉTHODIQUE PRAGMATIQUE

Sur le plan pédagogique, que peut-on tirer de tout cela?

- Notre façon d'apprendre retentit sur notre façon d'enseigner.

- Il faut garder à l'esprit **la « double contrainte »** qui s'impose : veiller à ce que l'enseignement ne pénalise pas les élèves dont le style d'apprentissage est éloigné de celui de l'enseignant; mais en même temps éviter d'enfermer chacun dans son propre système, lui offrir une évolution possible pour lui.

- Car il y a deux manières symétriques d'empêcher un élève d'évoluer et d'apprendre : soit lui proposer quelque chose qui soit trop « sur mesure » et ne le tire pas vers l'avant; soit lui présenter un but tellement distant de ses possibilités immédiates que cela le dissuade d'abord d'entreprendre.

Comment utiliser les styles d'apprentissage?

Depuis des siècles, les maîtres classent les élèves en fonction de leurs notes aux examens. Depuis des décennies, les psychologues classent les sujets en fonction de leur Q.I. Peut-être est-il temps de compléter ces évaluations par des approches moins normatives, moins hiérarchisées, où la promotion de la diversité prime la sélection par la conformité. Les recherches sur les styles d'apprentissage peuvent nous y aider.

Comment faire ? Les quelques pistes suivantes peuvent aider :

- L'auto-diagnostic de l'enseignant. En connaissant mieux ses propres habitudes cognitives, l'enseignant pourra les relativiser et sera moins tenté de les privilégier.

- L'auto-diagnostic des élèves. Pask et Scott (1976) ont démontré expérimentalement que le non respect du style d'apprentissage des élèves hypothèque leurs apprentissages et provoque leur échec. Dans ce sens, un diagnostic valide des styles d'apprentissage permettrait de mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée (cfr. expériences finlandaises, Leino et al., 1989).

- Une meilleure gestion des ressources humaines (G.R.H.). A l'école, comme dans l'entreprise, l'identification des styles d'apprentissage devrait permettre une utilisation optimale des compétences, une communication plus efficace et la constitution d'équipes plus performantes lors de travail de groupe.

Description des styles d'apprentissage

La découverte de votre style d'apprentissage préférentiel (avec vos points forts et vos points faibles) vous aidera à optimiser vos propres apprentissages et à mieux percevoir la diversité et la complémentarité des réactions des autres face à un problème.

Si vous êtes plutôt **intuitif réflexif**	Si vous êtes plutôt **méthodique réflexif**
Vous excellez à considérer une situation sous des angles très variés. Votre réaction initiale est plutôt d'observer que d'agir. Vous appréciez les situations qui nécessitent un foisonnement d'idées comme, par exemple, lors d'un « brainstorming ». Vous avez des intérêts culturels très larges et vous aimez rassembler des informations avec éclectisme.	Vous excellez à synthétiser un vaste registre d'informations de manière logique et concise. Vous vous centrez plus sur l'analyse des idées et des problèmes que sur les personnes comme telles. Vous êtes surtout intéressé par la rigueur et la validité des théories.
Vos points forts Vous êtes particulièrement doué pour : • imaginer; • comprendre les gens; • identifier les problèmes.	**Vos points forts** Vous êtes particulièrement doué pour : • planifier; • créer des « modèles scientifiques »; • définir des problèmes; • développer des théories.
Vos points faibles Vous auriez tendance à : • hésiter dans vos choix; • retarder vos décisions.	**Vos points faibles** Vous auriez tendance à : • « construire des châteaux en Espagne »; • méconnaître les applications pratiques d'une théorie.

Si vous êtes plutôt **intuitif pragmatique**	Si vous êtes plutôt **méthodique pragmatique**
Vous aimez apprendre en mettant la « main à la pâte ». Vous prenez plaisir à mettre en œuvre des projets et à vous impliquer personnellement dans de nouvelles expériences que vous percevez comme des défis. Vous réagissez davantage par instinct qu'en fonction d'une analyse purement logique. Lors de la résolution d'un problème, vous aimez vous informer auprès des autres avant de procéder à vos propres investigations.	Vous excellez à mettre en pratique les idées et les théories. Vous êtes capable de résoudre des problèmes et de prendre des décisions sans tergiverser et en sélectionnant la solution optimale. Vous préférez vous occuper de sciences appliquées ou de technologies plutôt que de questions purement sociales ou relationnelles.
Vos points forts Vous êtes particulièrement doué pour : • réaliser des projets; • diriger; • prendre des risques.	**Vos points forts** Vous êtes particulièrement doué pour : • définir et résoudre les problèmes; • prendre des décisions; • raisonner par déduction.
Vos points faibles Vous auriez tendance à : • agir pour agir; • vous disperser.	**Vos points faibles** Vous auriez tendance à : • prendre des décisions précipitées; • vous attaquer à de faux problèmes.

Adapté de D. Kolb, Learning-Style Inventory, Self-scoring inventory and interpretation Booklet, Revised Edition, 1985

http://www.ulg.ac.be/lem/isalem.htm

Mon style pédagogique

Quel est votre style pédagogique?

Ce questionnaire peut permettre de :

- identifier le style pédagogique privilégié en classe;
- repérer de nouvelles stratégies pédagogiques correspondant à ce style pédagogique;
- identifier les types d'intégration des apprentissages que ce style favorise;
- vérifier avec quels styles d'apprentissage ce style pédagogique s'harmonise le mieux.

Le questionnaire n'est pas un instrument d'évaluation ou de diagnostic mais un instrument pour supporter la réflexion de chacun sur sa pratique professionnelle enseignante. L'interprétation des résultats du questionnaire est basée sur une conception du processus de l'apprentissage tributaire de Jean Piaget. La description des cinq types d'intégration des apprentissages et celle du cadre conceptuel de l'enseignement et de l'apprentissage qui supporte le questionnaire sont décrits dans la deuxième édition de *47 façons pratiques de conjuguer* « *enseigner » avec « apprendre* », (**Guy Archambault**, PUL, 2001) et dans *Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial*, (**Guy Archambault**, Cégep Beauce-Appalaches, Regroupement des collèges PERFORMA, Saint-Georges, 1999).

Procédures pour compléter le questionnaire

Il s'agit de répartir un certain nombre de points entre les quatre options offertes à chacune des quatorze questions en répétant la procédure suivante pour chacune des quatorze questions.

1. Donnez d'abord **5** points à l'option, parmi les quatre offertes, que vous privilégiez le plus, en inscrivant à l'endroit approprié le chiffre « **5** ».

2. Donnez ensuite **0** point à l'option, parmi les trois qui restent, que vous privilégiez le moins, en inscrivant à l'endroit approprié le chiffre « **0** ».

3. Donnez enfin **3** points à l'une des deux options restantes et **1** point à l'autre selon ce que vous privilégiez le plus ou le moins entre les deux; inscrivez alors aux endroits appropriés les chiffres correspondants « **3** » et « **1** ».

Chacune des quatorze situations commence par l'élément de phrase suivante :

Je suis un excellent professeur lorsque...

1. …*ma planification de cours est basée sur...*
   A. _____ les concepts-clés et thèmes généraux de la discipline ou de la technique;
   B. _____ le guide officiel du cours et du programme;
   C. _____ les caractéristiques, les besoins et les intérêts de mes étudiants;
   D. _____ des méthodes impliquant la participation très active des étudiants.

2. …*le principal résultat d'apprentissage obtenu dans mes cours est*…
   A. _____ une bonne maîtrise des habiletés et des connaissances de base;
   B. _____ l'autonomie personnelle et professionnelle;
   C. _____ l'interprétation et l'application systématique de théories;
   D. _____ une grande créativité disciplinaire ou professionnelle.

3. …*je peux inclure dans mes cours...*
   A. _____ des tâches clairement définies;
   B. _____ la manipulation de données ou de matériaux concrets par les étudiants;
   C. _____ l'analyse et la critique de questions importantes;
   D. _____ des activités piquant la curiosité des étudiants.

4. …*présentant mon rôle aux étudiants, j'insiste sur...*
   A. _____ mon expertise pédagogique;
   B. _____ mon expertise technique ou disciplinaire;
   C. _____ l'équité de mon mode d'évaluation;
   D. _____ ma disponibilité à les aider individuellement.

5. …*l'aménagement de la classe...*
   A. _____ se prête à la formation de petites équipes de travail;
   B. _____ inclut les outils et le matériel nécessaire pour des activités;
   C. _____ permet de bien suivre le professeur;
   D. _____ comporte les instruments audiovisuels appropriés.

6. …*l'atmosphère de travail en classe est essentiellement dominé par...*
   A. _____ l'étude de problèmes réels;
   B. _____ l'expression spontanée;
   C. _____ l'intelligence brillante;
   D. _____ l'application tenace.

7. …*mes étudiants effectuent...*
   A. _____ de beaux projets;
   B. _____ de belles synthèses;
   C. _____ les devoirs et les lectures attendus d'eux après les cours;
   D. _____ des travaux d'équipe.

8. …*les travaux de mes étudiants mettent l'accent sur...*
   A. _____ le résumé, le compte rendu;
   B. _____ le raisonnement rigoureux;
   C. _____ l'imagination;
   D. _____ l'expression personnelle.

9. …*les travaux assignés à mes étudiants impliquent régulièrement...*
   A. _____ des exercices pratiques et gradués;
   B. _____ des dissertations;
   C. _____ des visites ou des stages sur le terrain;
   D. _____ des discussions entre eux.

10. …*je réussis à développer chez mes étudiants*…
    A. _____ un esprit synthétique;
    B. _____ une esprit vif et curieux de tout;
    C. _____ un esprit ingénieux et créateur;
    D. _____ un esprit méthodique.

11. …*mes étudiants...*
    A. _____ définissent clairement une problématique;
    B. _____ interagissent avec moi et les autres étudiants en classe;
    C. _____ trouvent et appliquent une solution originale à un problème;
    D. _____ sont des travailleurs assidus et acharnés.

12. …*je suis attentif*...

A. _____ à suivre ma planification d'une manière ordonnée, telle que prévue;
B. _____ à vérifier si les étudiants ont compris et ce qu'ils ont compris;
C. _____ aux changements d'humeur de mes étudiants;
D. _____ à me synchroniser au rythme d'apprentissage du groupe.

13. …*j'utilise pour évaluer mes étudiants*...

A. _____ des tests aux réponses courtes et précises;
B. _____ des problématiques qui nécessitent un développement;
C. _____ des journaux de bord, des portfolio;
D. _____ des projets concrets impliquant la vie quotidienne.

14. …*mes critères d'évaluation tiennent compte*...

A. _____ de ce qui est mesurable, quantifiable et précis;
B. _____ de la qualité du raisonnement et de la formulation;
C. _____ du progrès personnel de chaque étudiant;
D. _____ de l'ingéniosité, l'imagination et l'originalité.

GRILLE DE COMPILATION DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE SUR LES STYLES PÉDAGOGIQUES

1. Pour chacune des quatorze questions, transcrire les scores (5, 3, 1 et 0) aux endroits appropriés.

2. Pour découvrir le style dominant et le style auxiliaire, faites le total de chaque colonne.

	No	- I -	- II -	- III -	- IV -
I - Concevoir un projet pédagogique					
1. Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer.	**1**	**C** _____	**A** _____	**B** _____	**D** _____
	2	**B** _____	**A** _____	**C** _____	**D** _____
2. Choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés.	**3**	**D** _____	**C** _____	**A** _____	**B** _____
II - Animer un projet pédagogique					
3. Clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique.	**4**	**D** _____	**B** _____	**C** _____	**A** _____
4. Instaurer les conditions préalables à la motivation intrinsèque à l'apprentissage.	**5**	**A** _____	**D** _____	**C** _____	**B** _____
	6	**B** _____	**C** _____	**D** _____	**A** _____
5. Utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages.	**7**	**D** _____	**B** _____	**C** _____	**A** _____
	8	**D** _____	**A** _____	**B** _____	**C** _____
	9	**D** _____	**B** _____	**A** _____	**C** _____
6. Fournir aux étudiants un feed-back pertinent à leur apprentissage.	**10**	**B** _____	**A** _____	**D** _____	**C** _____
	11	**B** _____	**A** _____	**D** _____	**C** _____
7. Adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation pédagogique.	**12**	**C** _____	**A** _____	**B** _____	**D** _____
III - Évaluer un projet pédagogique					
8. Évaluer les résultats de l'intervention et la démarche pédagogique utilisée.	**13**	**C** _____	**B** _____	**A** _____	**D** _____
	14	**C** _____	**B** _____	**A** _____	**D** _____
Total					

Analyse du style pédagogique

Un enseignant peut posséder les quatre styles suivants, mais dans des proportions différentes. Le présent questionnaire devrait faire ressortir le style dominant (le plus haut score) et le style auxiliaire (celui qui a le deuxième plus haut score).

I - Style pédagogique visant à faire vivre et expériencier de l'intérieur les apprentissages.

Vous aimez être à l'écoute de vos étudiants et attachez beaucoup d'importance à vous centrer sur eux d'abord. L'accent est mis sur leurs besoins, leur motivation et leurs intérêts (sécurité, appartenance, estime de soi, curiosité, etc.). Votre stratégie tient énormément compte des valeurs vécues actuellement par vos étudiants. Vous pouvez facilement partager vos sentiments et vos expériences personnelles avec eux. Vous essayez de vous impliquer personnellement dans leur apprentissage.

Vous croyez qu'apprendre peut être source de plaisir et n'hésitez pas à utiliser des formules pédagogiques qui ont recours aux jeux et à des activités où l'étudiant se sent concerné, tant physiquement que mentalement Il vous arrive de modifier ce que vous avez prévu pour tenir compte de l'humeur de la classe. Parmi les nouvelles stratégies pédagogiques, vous êtes ou seriez à l'aise avec *l'Approche coopérative*, les *Jeux de rôle* et l'*Apprentissage par les pairs*. Votre style d'enseignement est d'abord compatible avec des étudiants dont le style dominant d'intégration des apprentissages est celui de l'assimilation. Il est plus difficilement compatible avec les étudiants dont le style d'intégration dominant des apprentissages est celui de l'application.

II - Style pédagogique visant la construction de représentations mentales organisées.

Vous aimez mettre l'accent sur le développement intellectuel de vos étudiants. Vous aimez donner des défis intellectuels pour encourager les étudiants à développer les habiletés intellectuelles qui sont nécessaires à une conceptualisation juste de problématiques complexes ou à la poursuite de recherches personnelles. Vous cherchez à développer vos cours autour de concepts-clés. Vos instruments d'évaluation sont souvent constitués de questions ouvertes, de débats, ou de dissertations.

Parmi les nouvelles stratégies pédagogiques, vous êtes ou seriez probablement à l'aise avec la *Méthode des cas*, les *Enquêtes* et les *Simulations*. Votre style d'enseignement est d'abord compatible avec des étudiants dont le style dominant d'intégration des apprentissages est celui de la modélisation. Il est plus difficilement compatible avec les étudiants dont le style dominant d'intégration des apprentissages est celui de la résolution de problèmes réels.

III - Style pédagogique visant l'apprentissage de méthodes et de techniques éprouvées.

Vous aimez orienter votre enseignement vers la recherche de résultats tangibles et mesurables (apprentissages en termes de comportements observables, projets complétés à temps, résultats quantifiés, etc.). Vous cherchez à maintenir une classe très structurée et très organisée qui respire l'ordre et le respect. Vous tendez à tout planifier avec minutie et précision; la discipline (stricte

mais juste) règne habituellement dans votre classe. Vous êtes la source principale d'information des étudiants et tentez toujours de donner des instructions complètes et détaillées sur les tâches et travaux à accomplir.

Parmi les nouvelles stratégies pédagogiques, vous seriez probablement plus à l'aise avec le *Mastery Learning* et les méthodes privilégiant *l'Enseignement programmé*. Votre style d'enseignement est d'abord compatible avec des étudiants dont le style dominant d'intégration des apprentissages est celui de l'application. Il est plus difficilement compatible avec les étudiants dont le style dominant d'intégration des apprentissages est celui de l'assimilation.

IV - Style pédagogique visant l'apprentissage de la résolution de problèmes réels.

Vous encouragez les étudiants à explorer à l'aide de leurs habiletés créatives. Vous valorisez la perspicacité et les idées innovatrices. Vous encouragez les étudiants à développer leur style propre et unique. Vous mettez l'emphase sur la pratique et les approches flexibles et imaginatives pour apprendre. La curiosité personnelle, la perspicacité, et l'expression personnelle, technique ou artistique, sont des valeurs que vous privilégiez.

Parmi les nouvelles stratégies pédagogiques, vous êtes ou seriez probablement à l'aise avec l'*Approche par problèmes* (APP) et la *Méthode du projet*. Votre style d'enseignement est d'abord compatible avec des étudiants dont le style dominant d'intégration des apprentissages est celui de la résolution de problème. Il est plus difficilement compatible avec les étudiants dont le style dominant d'intégration des apprentissages est celui de la modélisation.

Note

Pour plus de renseignements sur les formes d'intégrations des apprentissages voir : *Les pratiques enseignantes au niveau collégial Instruments auto diagnostiques* (Guy Archambault, Cégep Beauce-Appalaches, Regroupement des collèges PERFORMA 1999, pages 136 à 142) ou les pages 7 à 15 du texte 2 (*47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*).

Quels liens faites-vous entre votre style d'apprentissage préférentiel et votre style pédagogique?

Questionnaire d'opinion

**Indiquez, à l'aide de l'échelle de cotation,
votre degré d'accord avec les 10 énoncés.**

0 Complètement en désaccord	1 Plutôt en désaccord	2 Plutôt en accord	3 Complètement en accord

1. Augmenter le taux de réussite au collégial amènerait nécessairement une diminution des « standards de qualité » dans le processus de mes évaluations sommatives. _____

2. Adopter de nouvelles stratégies pédagogiques pour rendre les étudiants actifs en classe empêcherait plus souvent qu'autrement d'atteindre tous les objectifs de mes cours. _____

3. Adopter de nouvelles stratégies pédagogiques pour rendre les étudiants actifs en classe impliquerait une surcharge de travail que je ne pourrais assumer. _____

4. Adopter de nouvelles stratégies pédagogiques pour rendre les étudiants actifs en classe impliquerait le risque que la plupart de mes collègues au département me regardent de travers. _____

5. Il y a dans mes classes beaucoup trop d'étudiants qui n'ont pas les capacités intellectuelles nécessaires pour réussir des études de niveau collégial. _____

6. La plupart des étudiants n'ont pas de motivation intrinsèque à l'apprentissage pour leurs études au collégial; ils travaillent essentiellement pour « la note ». _____

7. Comme il y a beaucoup de matière à couvrir dans mes cours, je n'ai pas beaucoup de temps pour faire des activités d'évaluation formative en classe. _____

8. L'essentiel de ma tâche d'enseignant est de présenter clairement aux étudiants la matière de manière qu'ils la mémorisent correctement et la reproduisent fidèlement lors des examens. _____

9. Il y a beaucoup trop d'étudiants incapables de réutiliser dans mes cours ce qu'ils sont sensés avoir appris dans les autres cours du programme ou même ceux du secondaire. _____

10. Il y a beaucoup trop d'étudiants dans mes classes pour que je songe à y animer des études de cas et des discussions en profondeur ou pour les faire travailler en équipes. _____

Rappel sur le modèle cognitiviste

Les dix éléments (principes, composantes, etc.) que le groupe décide de retenir.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

DEUX PRINCIPES À OBSERVER DANS LE CHOIX DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES[1]

Un mariage récent entre, d'une part, la psychologie et, d'autre part, quelques autres sciences dont la linguistique, la philosophie, la biologie et la cybernétique a donné naissance à une smala de découvertes à propos de l'apprentissage humain.

Rompant avec l'aïeul béhavioriste, ces sciences se sont penchées sur le phénomène de l'apprentissage humain en prétendant qu'il était différent du dressage, du conditionnement et plus que de la mémorisation.

Les découvertes des trente dernières années en psychologie de l'apprentissage sont en éducation ce que la découverte de Copernic fut à la théorie sur les mouvements de la planète Terre par rapport au soleil : elles provoquent une rupture avec un passé pédagogique aussi difficile à accepter par beaucoup de professionnels de l'enseignement que la rupture avec la vieille vision astronomique ne l'a été par la majorité de l'establishment théologico-scientifique des XVI^{e} et XVII^{e} siècles.

La prédominance des méthodes béhavioristes n'a plus sa raison d'être en pédagogie et doit même être remplacée par des stratégies qui s'appuient sur les découvertes récentes et solides de la psychosociologie à propos de l'apprentissage humain. Deux grands principes sous-tendent une approche constructiviste de l'apprentissage. A- L'étudiant doit être un acteur immergé dans différents contextes concrets permettant l'apprentissage des compétences à développer. B- Ces compétences et le processus d'apprentissage doivent avoir du sens pour lui.

A- L'étudiant doit être actif en classe, immergé dans les objets d'apprentissage

En classe, à choisir entre l'étudiant et le professeur, c'est le premier qui doit être le plus actif des deux si l'on veut favoriser l'apprentissage d'une compétence. La maîtrise du piano et du Macintosh se réalise beaucoup mieux lorsque l'étudiant se bat avec ces instruments que lorsqu'il s'ébahit devant l'habileté de son professeur. Ce principe sera facilement admis par la plupart des lecteurs aux prises avec le développement de compétences professionnelles requérant une instrumentation concrète.

Mais qu'en est-il des domaines faisant appel uniquement à des habiletés intellectuelles? Le même principe vaut : l'étudiant maîtrisera mieux la philosophie, le français, la psychologie, la politologie, par exemple, si c'est lui qui lit, pense, parle, établit des schémas, raconte, décrit et écrit que s'il jouit de l'admirable prestation de son professeur en ces matières. Tout comme le visionnement, même en ciné-club, de tous les films de Hitchcock ne fera d'aucun étudiant un réalisateur de suspenses.

On retient toute la vie ce qu'on a vécu intensément, ce dans quoi on a été immergé. Comme Obélix dans la potion magique. Chaque étudiant doit être plongé dans un chaudron tourbillonnant d'activités mettant à contribution l'exercice progressif des compétences à

[1] *Extrait d'un texte de Archambault dans 47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre, p. 29.*

développer dans un contexte de réalités qui lui sont familières. Il n'y a pas que pour l'apprentissage d'une langue étrangère qu'une telle immersion est efficace.

B- L'apprentissage, comme processus et résultat, doit avoir du sens pour l'étudiant en classe

Pour que les apprentissages soient *prégnants* et que la compétence s'intègre à la mémoire à long terme, il faut respecter certaines lois de l'apprentissage *naturel* humain, lois découvertes et confirmées par les récentes découvertes en sciences de l'éducation. Ainsi est-il reconnu que l'attention humaine ne peut être immergée longtemps et centrée de façon continue et intense sur un même objet (encore moins lorsqu'il est complexe) **à moins d'avoir une certain soutien**, qui, en contextualisant constamment l'apprentissage (extériorisation), contribue à lui donner un sens et à faciliter l'engrammation (intériorisation).

LES SIX PRINCIPALES CONDITIONS FAVORISANT L'APPRENTISSAGE À LONG TERME[2]

(c'est à dire la prégnance des connaissances et des habiletés dans le cerveau)

1. Le savoir ou savoir-faire à maîtriser doit comporter au maximum 5 éléments nouveaux pour l'étudiant à l'intérieur d'une période de 15 à 25 minutes;

2. ces éléments doivent avoir un ou plusieurs liens communs entre eux et ils doivent être explicités par le professeur en classe et modélisés par le professeur et par les étudiants;

3. les savoirs, les savoir-faire et leurs éléments doivent être reliés et appliqués explicitement en classe et hors de la classe par l'étudiant à son vécu ou à ce qu'il sait déjà;

4. ils doivent s'appuyer sur une interaction entre le symbolique et l'action sur et dans un réel familier et concret notamment par la résolution de problèmes par l'étudiant;

5. ils doivent être présentés de manière à frapper l'imagination, à susciter l'attention cognitive et émotive et à la maintenir;

6. ils doivent être répétés souvent par l'étudiant en variant le mode d'itération par l'intégration à des tâches de plus en plus complexes dans des contextes différents.

Les activités pédagogiques doivent favoriser la recherche et la découverte de sens, de signification dans ce qui est proposé comme apprentissage, plutôt que la simple mémorisation *par cœur* pour fins de passage aux épreuves d'évaluation. Ce principe est difficile à partager avec beaucoup d'étudiants. Ils ont appris à survivre et à réussir en devinant ce que le professeur voulait avoir comme réponses aux examens. Dans beaucoup de cas, lorsque les contenus des programmes sont obligatoires, que les liens avec la réalité sont absents ou peu développés et que l'évaluation sommative se fait à répétition, de manière désintégrée, unité par unité, beaucoup d'étudiants apprennent à apprendre *par cœur*. L'application d'une approche programme couplée à une approche qui vise le développement de compétences tend à couper la tentation d'apprendre *par tiroirs*. La propension à faire constamment des liens entre les contenus des programmes et des cours et le vécu des étudiants (leurs expériences passées et présentes, leurs valeurs, leurs aspirations, leur culture, leurs centres d'intérêt, etc.) soutient et développe le plaisir d'apprendre.

[2] *Extrait d'un texte de Archambault dans 47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre, p. 30.*

LES PRINCIPES D'ACTION PÉDAGOGIQUE ET LEURS APPLICATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Principes	Applications pédagogiques
1. Il ne peut y avoir d'apprentissage durable si on ne respecte pas la nature biologique et psychologique de l'apprentissage ainsi que le rythme de maturation propre à chaque apprenant.	
2. Il ne peut y avoir d'apprentissage durable s'il n'y a pas d'action du sujet sur l'objet d'apprentissage.	
3. Il ne peut y avoir d'apprentissage durable si le sujet n'est pas intéressé à l'objet d'apprentissage.	
4. Il ne peut y avoir d'apprentissage si le sujet n'a pas une bonne présentation de l'objet d'apprentissage, une bonne représentation de l'action qu'il doit exercer sur cet objet et une bonne représentation de son intérêt à exercer cette action.	
5. L'apprentissage humain est plus efficace et accéléré si le sujet est accompagné au moment approprié par un pair (enfant ou adulte) exemplaire et médiateur.	

Pause synthèse

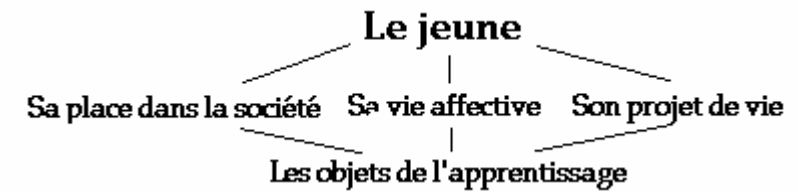
MON RATIONNEL PÉDAGOGIQUE

Mon style d'apprentissage	Mon style pédagogique	Le modèle cognitiviste	Les principes d'action pédagogique	Quelques éléments de mon rationnel pédagogique

En un ou deux paragraphes, je présente mon rationnel pédagogique :

ENTRETENIR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES

Depuis quelques années, les recherches se sont multipliées et l'encre a abondamment coulé à propos de la motivation des élèves.



Pour ce qui est des facteurs de motivation extrinsèques, les institutions scolaires utilisent massivement la carotte ou le bâton comme principaux incitants (les notes, les diplômes, les récompenses ou les sanctions de tous ordres). Or, nous savons que c'est un facteur qui contribue fortement à inhiber la motivation intrinsèque, qui seule permet d'ancrer réellement un apprentissage. Au coeur d'une telle contradiction, il appartient à chaque institution et à chaque enseignant de doser l'importance à accorder à ces méthodes, sur un curseur qui va depuis la non-notation jusqu'à une fréquence d'évaluations sommatives pouvant occuper plus de 30 % du temps scolaire, afin d'arriver aux objectifs fixés.

Par ailleurs, les tendances positives ou négatives des perspectives du jeune après l'école (vie affective, emploi, insertion sociale, possibilités de réalisation personnelle ou collective,...) jouent un rôle important comme facteur extrinsèque de motivation ou de démotivation.

Pour notre part, nous nous contenterons d'énumérer une série de suggestions qui concernent la place que l'enseignant peut prendre pour que la motivation intrinsèque des élèves soit entretenue. Il importe donc que l'enseignant évalue d'abord les chances d'impact de son intervention pédagogique en considérant l'ensemble des facteurs qui peuvent contribuer à motiver ou démotiver les élèves. La culpabilisation excessive ne peut que renforcer des conduites inadaptées.

Quelques conseils d'entretien

Ces conseils renvoient à des pratiques pédagogiques fondées sur des valeurs de respect de soi et de l'autre, de confiance et de partage, de plaisir, d'autonomie et de créativité, de responsabilité et de coopération.

ATTITUDES	INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES
• Accueillir avec empathie l'expression de la démotivation des élèves, pouvoir se laisser toucher par les sentiments de désespérance exprimés.	• Rendre explicites ses motivations/démotivations d'enseignant, partager une part de ses doutes et de ses incertitudes, oser témoigner de son cheminement personnel. • Aider les élèves à positiver la manière dont ils perçoivent leur futur.
• Ne pas se sentir agressé par l'interpellation des élèves « mais à quoi ça sert, ce qu'on fait là ? ».	• Inviter les élèves à se poser régulièrement la question « à quoi ça sert, ce qu'on fait là? », « quel sens cela a-t-il pour moi ? pour nous? ».
• Bannir l'ironie à l'égard des élèves, les sarcasmes, les mimiques ou les mots qui « tuent ».	• Utiliser l'humour pour « réguler les tensions et aussi bien exorciser la monotonie que la suffisance ».(1)
• Oser accueillir la révolte et les critiques des élèves à l'égard du système scolaire et de la société.	• Rendre explicite le « contrat » unilatéral qui lie l'élève à l'école et l'aider à se situer et à se construire dans le système scolaire, et, plus largement, dans la société.
• Oser questionner les élèves sur ce dont ils ont besoin, sur ce qu'ils ont envie d'apprendre; avoir la volonté de chercher à créer un espace de rencontre avec les objectifs pédagogiques.	• Prévoir dans le dispositif pédagogique des moments de prise de pouvoir de l'élève sur les objectifs et les processus d'apprentissage (les siens et ceux des groupes de travail auxquels il participe); apprendre à négocier et à accepter les contraintes liées au fait de vivre avec d'autres dans un environnement donné.
• Ne pas se réfugier dans les illusions, rompre avec l'envie de toute-puissance, éviter de mettre de l'énergie dans le moteur à la place de l'élève, éviter d'apprendre à sa place, accepter l'échec d'une intervention pédagogique	• Mettre dès le départ en évidence la responsabilité collective de l'échec ou de la réussite d'une entreprise d'apprentissage en identifiant les rôles de chacun dans le dispositif et dans l'évaluation; prévoir l'échec tout comme la réussite, et la façon d'en sortir.

ATTITUDES	INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES
• En classe, se laisser gagner par le plaisir de se sentir vivre, par le désir plutôt que par la peur de rencontrer la vie (celle des autres, celle qui est en soi), essayer de ne pas casser les embryons de vie (surtout ceux qui nous dérangent le plus).	• Se donner le temps d'observer et de découvrir la vie, se servir de « tout ce qui bouge » pour apprendre quelque chose sur les moteurs qui fonctionnent bien chez l'élève et adapter ses interventions sur cette base (pour renforcer quelque chose, ou aider l'élève à s'orienter vers les objectifs fixés ensemble).
• Se donner les moyens de ne pas s'ennuyer en classe.	• Donner de la vie (prévoir des dispositifs variés, des surprises, des cadeaux) et savoir l'accueillir (prévoir des dispositifs ouverts, qui laissent pétiller la vie, surgir les surprises, les cadeaux...); ne pas limiter les occasions de plaisir à la phase d'accroche; prévoir des dispositifs qui fassent bouger les élèves en profondeur (pôle cognitif et pôle affectif).
• Lâcher prise, accepter et fondamentalement de « disparaître » le plus vite possible en tant que personne utile aux apprentissages de l'élève et en faire un choix stratégique.	• Favoriser des dispositifs d'auto-socio-construction des savoirs, avec phases de métacognition.
• Se centrer sur chaque élève, sur ce qui le touche, le concerne ici et maintenant.	• Se détacher des manuels et des programmes; choisir des sujets appropriés, qui combinent les appétits des élèves, ceux de l'enseignant et les exigences du programme; chercher à satisfaire les besoins de chacun.
• Accepter d'entendre ou de voir qu'il y a des démarches d'apprentissages difficiles, qui découragent, qui demandent un effort; accepter le renoncement, l'abandon ici et maintenant (pour soi, pour l'élève).	• Donner du temps à l'élève pour réfléchir, pour reprendre des forces, pour chercher autrement; donner la possibilité d'abandonner la poursuite d'un objectif sans culpabiliser ni dévaloriser, sans préjuger du long terme pour l'élève.

(1) (Se) former dans l'humour - Mûrir de rire, par H. Lethierry, Chronique Sociale, Lyon, 1998.

LES PERSONNES ET LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

« Toute personne qui croit en moi, ça me motive. »

Les élèves nous ont dit être motivés, dans leurs études, par le désir qu'on soit fier d'eux, par leur désir de faire quelque chose de leur vie, d'avoir une carrière, d'accomplir leur vie et de s'accomplir eux-mêmes. Ils ont aussi évoqué la culture personnelle et celle de la famille qui jouent sur l'importance accordée aux études. Sur ce plan, **l'entourage des élèves** constitue une source de motivation importante : les parents, les amis, le « chum », la « blonde », les professionnelles et professionnels du collège, le personnel dans son ensemble. Ces personnes influencent la réussite des élèves par leurs encouragements, les exemples de réussite qu'elles donnent, la confiance qu'elles manifestent dans les élèves, l'aide concrète qu'elles leur apportent. Comme l'a très bien résumé un élève, « toute personne qui croit en moi me motive à réussir ». En fait, l'imbrication ou l'enchevêtrement de sa vie sociale et de sa vie scolaire fait que toute personne impliquée dans la vie d'une jeune du collégial peut avoir une influence sur la réussite de ce dernier.

« Un prof dans sa classe, c'est la clé de la réussite! »

Si les élèves admettent qu'ils sont les premiers responsables de leur réussite, ils sont toutefois conscients du rôle de premier plan que jouent leurs **professeures et professeurs**. Pour cette raison, ils attendent beaucoup d'eux. Ils comptent sur des professeurs passionnés par leur matière, passionnés par leur enseignement; qui s'impliquent auprès des élèves; qui sont disponibles pour eux; qui les reconnaissent comme des personnes; qui reconnaissent leur efforts qu'ils font et qui ne les jugent pas uniquement d'après les notes qu'ils obtiennent. Les élèves veulent des professeurs qui les encadrent, qui ne les laissent pas aux prises avec cette étrange et effrayante liberté qu'ils n'ont pas encore apprivoisée. Même s'ils apprécient qu'un professeur se montre humain avant tout, ils sont sévères à l'égard de ceux dont les cours sont trop faciles ou qui semblent avoir peu de matière à leur transmettre. Plusieurs considèrent que les professeurs les plus motivants ne sont pas nécessairement les moins exigeants.

Les élèves rencontrés n'hésitent pas à dire que certains de leurs professeures et professeurs sont « incompétents ». Si le mot est fort, il exprime en fait la déception éprouvée par les élèves lorsqu'ils s'aperçoivent que certains donnent leur cours, prennent leur salaire et s'en vont. Ce qu'il faut sans doute comprendre de ces témoignages, c'est que les élèves peu motivés ou découragés par un cours ou une matière attendent de leurs professeurs que ceux-ci leur fassent aimer la matière qu'ils enseignent, qu'ils transmettent leur enthousiasme et leur passion.

Indépendamment de l'utilité qu'il reconnaissent ou non à une matière, les élèves veulent qu'on les amène à aimer ce qu'ils doivent apprendre.

Extrait de JEAN, Pauline et RONDEAU, Dany. « Forum des élèves sur la réussite », *Pédagogie collégiale*, vol. 17, no 2, décembre 2003, p. 6.

FONDEMENTS HISTORIQUES, PRATIQUES ET THÉORIQUES DES NSP

Les nouvelles stratégies pédagogiques ont cent ans

On examinera ici comment les NSP se différencient de la pédagogie traditionnelle. On abordera ensuite les assises pratiques et théoriques des NSP après avoir rappelé quelques éléments de leur histoire. On tentera enfin de dégager les points communs aux différentes NSP avant de proposer huit principes d'action pour la création d'activités pédagogiques efficaces.

1. En quoi les NSP se différencient de la pédagogie traditionnelle

Le plus étonnant à propos des NSP, c'est qu'elles sont centenaires. Leur jeunesse tient à la comparaison avec l'approche traditionnelle qui est millénaire. L'approche traditionnelle semble se résumer assez rapidement. C'est ce que font, par exemple, **Françoise Raynal et Alain Rieunier** (1997) à la page 277 de leur dictionnaire sur les concepts clés de la pédagogie :

> *« **Pédagogie traditionnelle :** Expression pour le moins ambiguë, car elle ne renvoie à aucun modèle d'enseignement particulier… Il semble pourtant que les caractéristiques essentielles de la pédagogie traditionnelle soient les suivantes :*
>
> - *acceptation sans trop de nuances de la relation d'autorité formateur-formé,*
> - *acceptation de résultats scolaires se distribuant approximativement selon une courbe de Gauss,*
> - *acceptation du principe selon lequel : « Le rôle du maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour apprendre. »*

Ulric Aylwin explicite l'approche traditionnelle de la manière suivante dans son article « Transformera-t-on enfin la pédagogie? » paru en mai 1996 dans Pédagogie collégiale, vol. 9, no 4, p. 16-20 :

> *« La pédagogie traditionnelle repose sur un postulat totalement faux, où l'on tient pour acquis que le savoir existe en dehors du cerveau, que la pédagogie consiste à présenter ce savoir au cerveau de l'élève (d'où l'accent sur l'enseignement), que ce savoir doit être stocké dans la mémoire de l'élève (d'où l'accent sur la mémorisation) et, enfin, que ce savoir rejaillira de la mémoire, intact, au moment opportun. Ce qui étonne, ici, ce n'est pas que la tradition pédagogique s'appuie sur une conception aussi simpliste du cerveau et aussi mécaniciste de l'apprentissage. Ce qui étonne, c'est que les enseignants constatent, depuis toujours, l'échec de cette stratégie - puisqu'ils se plaignent sans cesse que la connaissance, savamment présentée à l'élève et apparemment mémorisée par celui-ci, n'existe pas quand vient le temps d'y faire appel (ou ne subsiste que par bribes déformées) - et que, malgré ce constat, ils continuent d'essayer de transférer dans le cerveau de*

l'élève un savoir donné. Et ils continuent indéfiniment à s'indigner que « Les élèves n'ont rien appris dans les cours précédents » *et à se décourager en constatant, lorsqu'arrive la mise en pratique, que les élèves* « semblent n'avoir rien appris dans leurs cours de théorie ».

Il n'est pas étonnant que les générations successives d'enseignants reproduisent depuis des siècles le même modèle didactique, celui du professeur-orchestre. En effet, dans la formation habituelle donnée au futurs enseignants, on se garde le plus souvent d'examiner ce modèle d'un œil critique et lorsqu'on le remet en question, la formule de rechange est généralement (en toute inconscience) enseignée par des exposés magistraux, c'est-à-dire d'une façon totalement inadéquate et qui renforce le modèle qu'on voulait dénoncer.

Pour provoquer le changement désiré, il faudra plutôt faire passer l'enseignant par une série d'activités d'apprentissage dans lesquelles il sera amené à constater, par lui-même, l'inefficacité de toute action qui vise à causer directement l'acquisition d'une connaissance chez l'autre; et la nécessité conséquente de ne s'employer qu'à aider l'élève à réorganiser la connaissance par et pour lui-même.

Pour faire sortir les professeurs de ce cercle vicieux où ils s'entêtent à utiliser une pédagogie inefficace (c'est l'erreur du « encore plus de la même chose » *dénoncée par Paul Watzlawick), il faudra, comme nous l'avons dit, les amener à voir que, pour le cerveau, aucune réalité n'existe en dehors de la perception qu'il en a, et qu'un cerveau ne possède et ne connaît que ce qu'il a créé ou recréé. Cette re-création se fait à partir de ce que le cerveau connaît déjà à partir des schèmes d'interprétation qu'il s'est construits et à partir du rapport unique qu'établit le cerveau avec toute information reçue, et cela dans l'acte même où a lieu l'interaction. »*

Madelaine St-Jean (1994) précise encore plus en quoi consiste l'approche traditionnelle, en la comparant avec une nouvelle stratégie pédagogique, dans *L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur* publié par le Service d'aide à l'enseignement de l'Université de Montréal.

« L'approche traditionnelle de l'enseignement est centrée avant tout sur la connaissance - faits, concepts, théories, règles, procédures, habiletés. Dans l'enseignement professionnel, l'approche traditionnelle repose, comme le souligne Schon (1987), sur une vision technique/rationnelle. Nous avons un savoir-faire et des connaissances objectives pour faire face à des situations et à des problèmes précis. Ces connaissances découlent de la recherche scientifique; il s'agit de connaissances consensuelles, cumulatives, convergentes, et de techniques que l'on peut décrire, tester et reproduire. Il es possible de les transmettre d'une façon adéquatement à des problèmes bien définis. La formation professionnelle, ainsi conçue, est essentiellement technique.

Puisque les problèmes de la pratique sont bien connus, le monde de l'enseignement, tout en préparant l'étudiant de façon rigoureuse, peut être tenu à l'écart du monde du travail. Former un expert, c'est donner à quelqu'un un bagage de connaissances dans un domaine précis. L'expertise est jugée en fonction du nombre de connaissances acquises. Dans une telle approche, apprendre consiste surtout à mémoriser. On postule que les connaissances accumulées et mémorisées vont spontanément pouvoir être généralisées et appliquées ultérieurement aux situations pratiques de la vie professionnelle (Zaïs, 1976).

Les connaissances sont donc organisées de manière à être transmises efficacement. Le plus souvent, les contenus sont structurés par matière ou par discipline car, postule-t-on, « les matières représentent la connaissance dans sa forme la plus logique, parcimonieuse, utile, réelle et facilement assimilable. »

Chaque professeur est un spécialiste-expert dans une discipline ou une matière. L'expert transmet ses connaissances à des étudiants qui ne savent rien; il fait figure d'autorité incontestée. C'est pourquoi la méthode traditionnelle de l'enseignement fait appel au cours magistral, à la conférence et à la démonstration comme moyens pédagogiques privilégiés. Le professeur communique et agit; l'étudiant écoute, regarde, reproduit, mémorise et, lors des examens, se rappelle et énonce ce qu'il a mémorisé, et ce, le plus souvent, sans remise en question, sans critique et sans application des notions au fur et à mesure. On dit que l'étudiant apprend passivement.

Dans une approche traditionnelle de l'enseignement, les étudiants retiennent peu ce qu'ils apprennent et arrivent difficilement à utiliser leurs connaissances; on parle d'un « apprentissage de surface » *(voir, 1988; Bok, 1989; Bridges, 1992). Plusieurs auteurs (Meyer et Jones, 1993 et 1985; Schmidt, 1983; Albanese et Mitchell, 1993) se réfèrent aux études qui le démontrent. Ces études concluent que :*

- *les étudiants sont mentalement absents 40% de la durée d'un cours;*
- *leur niveau d'attention baisse à mesure que le cours se déroule;*
- *leur taux de rétention est de 70% durant les dix premières minutes d'un exposé et n'est plus que de 20% durant les dix dernières minutes;*
- *leur rétention est faible dans le temps : des étudiants qui ont suivi un cours d'introduction en psychologie n'ont, quatre mois plus tard, que 8% de plus de connaissance sur le sujet que le groupe témoin qui n'a suivi aucun cours en psychologie;*

- *dans quelque domaine professionnel que ce soit , les étudiants ont des connaissances qu'ils n'arrivent pas à utiliser et à mettre en pratique.*

Ces études révèlent que le curriculum traditionnel encourage l'étude à court terme, pour réussir l'examen, alors que le curriculum APP amène les étudiants à comprendre plus en profondeur et les incite à apprendre. D'après les études de Moore et de ses collègues (1990), dans un curriculum APP, les étudiants s'engagent moins dans la mémorisation que dans la conceptualisation comme méthode d'apprentissage. Les études de Clark (1986) indiquent que les étudiants dans un curriculum APP étudient davantage pour la « signification » *et moins pour la* « production ». *L'orientation traditionnelle est qualifiée d'*« apprentissage de surface » *dont les traits caractéristiques sont : l'importance accordée à la mémorisation, la dépendance à l'égard du professeur pour la définition des tâches et une anxiété accrue pour ce qui a trait à la performance. Une orientation qui privilégie la signification favorise un* « apprentissage en profondeur »*, le seul qui permette une compréhension; il se caractérise par un questionnement actif, un intérêt pour les liens entre les idées et le goût d'apprendre pour le simple plaisir d'apprendre (voir 1988). »*

Les tenants des NSP (APP, Méthode des cas, Simulation, Projet, etc.), comme Madeleine St-Jean le dit si bien, visent donc, comme résultat, l'apprentissage en profondeur, à long terme, plutôt que la simple réussite aux examens. Ils visent aussi à ce que chaque personne développe son potentiel initial et devienne de plus en plus autonome en lui enseignant **tout** ce qu'il faut, **mais seulement** ce qu'il faut pour y arriver.

2. Des expérimentations pratiques réussies ont donné naissance aux NSP

La brève histoire de la naissance de chaque NSP illustre que c'est en réaction à l'inefficacité de l'approche traditionnelle que chacune est née et s'est développée. Une des constantes dans l'histoire des NSP, c'est qu'elles ont pris forme en réussissant avec les élèves qui ont toujours échoué avec une approche traditionnelle : les élèves en difficulté, les élèves à risque, les décrocheurs.

C'est d'abord et avant tout sur le terrain que s'est construit progressivement l'idée que le processus d'apprentissage était lié à la nature même de l'être humain. Voici quelques exemples significatifs de la réussite des NSP. Il est à noter que chacun des initiateurs d'une NSP a réagi à l'insuccès de l'approche traditionnelle avec ce qu'on appelle aujourd'hui les élèves à risque en créant une approche qui a donné des résultats probants non seulement avec ces derniers mais aussi avec des élèves *normaux*.

Maria Montessori (1870-1952), Italienne, médecin, réussit à rééduquer des attardés mentaux jugés irrécupérables en mettant à contribution active tous leurs organes sensoriels. Elle transpose sa méthode avec des enfants normaux et obtient des résultats qui sortent de l'ordinaire. De nombreux fabricants de jouets éducatifs s'inspirent maintenant de la pratique réfléchie de Maria Montessori et des principes pédagogiques qu'elle a établis suite à son expérience sur le terrain.

Ovide Decroly (1871-1932), Belge, médecin, suit l'exemple de Maria Montessori en ouvrant une école pour enfants attardés et en faisant de l'activité même de l'enfant l'essentiel de sa méthode. Il ouvre ensuite une école pour enfants normaux qui, elle aussi, obtient des résultats extraordinaires. John Dewey (1859-1952), Américain, philosophe et psychologue, ouvre une école fondée sur le *« learning by doing »*; la stratégie pédagogique du *projet* est née : l'apprentissage s'y fait dans et par l'action.

Édouard Claparède (1873-1940), Suisse, médecin, disciple de Dewey et de Decroly, émet le principe que la démarche pédagogique doit s'appuyer sur l'intérêt de l'enfant et fait des jeux pédagogiques le centre de sa pédagogie. Célestin Freinet (1896-1966), Français, pédagogue, crée le mouvement de l'École moderne, caractérisé par une approche coopérative où l'élève apprend en agissant et en étant encadré individuellement à partir de son propre rythme d'apprentissage[3].

Benjamin Bloom, Américain, docimologue, démontre en 1984, dans *The 2 sigmas problem*, l'efficacité de la médiation et de l'évaluation formative dans un contexte où on respecte le rythme d'apprentissage de chaque élève. Dans cette recherche, trois groupes d'élèves étaient comparés. Dans le premier groupe, chaque élève était suivi individuellement. Dans le deuxième, on pratiquait beaucoup d'évaluation formative et peu d'évaluation sommative. Dans le troisième groupe, le discours magistral était à l'honneur ainsi que de nombreuses évaluations sommatives. Lors de l'évaluation sommative finale, la même pour les trois groupes, 90% des élèves du premier groupe avaient un score au-dessus de la moyenne, 70% des élèves du deuxième groupe avaient un score au-dessus de la moyenne et seulement 20% des élèves du troisième groupe avaient un score au-dessus de la moyenne. C'est à la suite de cette recherche qu'a pris son envol la *Pédagogie de la maîtrise*[4].

3. Une conception pédagogique née de la réflexion sur les expérimentations

Jean Piaget (1896-1980), Suisse, biologiste, psychologue, attentif à toutes les expérimentations pédagogiques de son époque et fort de ses propres recherches scientifiques, est le plus connu des théoriciens biologiques du développement humain. Il est le père du constructivisme : pour lui, la *transmission des connaissances* par quelqu'un qui *sait* vers quelqu'un qui *ne sait pas* est un mythe sans aucun fondement scientifique. À la lumière des expérimentations sur le terrain et à la lumière de ses propres recherches, il en arrive à la conclusion que les connaissances sont construites par chacun à l'aide, essentiellement, d'actions physiques ou mentales qu'il opère sur les objets. Cette construction s'opère au moment où chacun atteint un niveau de maturation physiologique ou psychologique approprié pour agir sur cet objet et pour maîtriser son rapport avec lui.

De plus, pour Piaget, tout dans la connaissance semble être action : non seulement la connaissance naît de l'action sur un objet, mais le résultat de cette action est une série de schèmes d'action inscrits dans le cerveau (plutôt que des connaissances), schèmes d'action organisés en structures opératoires qui permettent à celui qui apprend d'agir de façon adaptée aux situations qu'il rencontre quotidiennement. Dans cette perspective, le processus d'apprentissage est déclenché à chaque fois qu'il y a mésadaptation ressentie par l'individu, à chaque foi qu'il y a problème.

---

[3] Voir le texte théorique 8 de J. Belleau pour une description de cette approche.
[4] Voir le texte théorique 9 pour une description de cette approche.

L'origine de l'*Approche par problème* (APP) est donc à trouver, en partie, dans la nature même du processus d'apprentissage. À chaque fois que l'action de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte est inadaptée à son environnement, il doit résoudre ce problème d'adaptation : il se trouve automatiquement en situation d'apprentissage.

Lev Seminovitch Vygotski (1896-1934), Russe, sémiologue, psychologue, attentif, lui aussi, à toutes les expérimentations pédagogiques de l'Occident, note l'importance de l'interaction entre l'enfant et son environnement. Il insiste plus particulièrement sur l'importance de la médiation de l'adulte dans l'apprentissage et le développement de l'enfant. Cette médiation doit, tout à la fois, être pro-active et respecter le rythme de maturation de l'enfant. L'adulte, parent ou professeur, doit chercher le moment approprié, la *zone proximale de développement* (cette zone où une fonction venue à maturité demande à être *excitée*, stimulée, exercée, pour s'actualiser), pour présenter des activités qui permettront justement à l'enfant de développer une nouvelle capacité. L'approche socio-constructiviste émane pour une bonne part de Piaget, de Vygotski et de leurs émules.

Kurt Koffka (1886-1941) et **Wolfgang Köhler** (1887-1967), Allemands, ainsi que **Jérôme Bruner**, né en 1915 et **Robert Mills Gagné**, né en 1916, Américains, sont des psychologues représentatifs de deux autres courants qui ont énormément apporté à une définition du processus d'apprentissage.

Le premier courant, celui des gestaltistes allemands, a notamment contribué à cerner l'importance de la répétition pour ancrer une trace prégnante, *« mnésique »*, dans le cerveau. De la même manière qu'une cicatrice prend un certain temps à se désancrer de la chair où elle s'est imprimée, la mémoire est une trace permanente, une *« bonne »* cicatrice, bien vivante, qui prend un certain temps à s'ancrer dans la chair neuronale du cerveau. Les notions d'*ancrage* et de *désancrage*, typiques de l'approche neurolinguistique, trouvent une partie de leur origine chez les gestaltistes.

Les gestaltistes ont aussi apporté deux autres contributions importantes pour comprendre comment la chair neuronale garde une trace permanente des apprentissages. La première contribution souligne l'importance de la présence contrastante et simultanée du fond et de la forme pour la création de représentations dans le cerveau. Une forme blanche sur un fond blanc identique est invisible. À l'inverse, le contraste de la forme et du fond, le contraste de l'objet et de son contexte, la variété des formules pédagogiques utilisées aident à ancrer l'apprentissage.

La deuxième contribution des gestaltistes consiste à rappeler combien tout apprentissage est indissolublement lié à la mutation biologique des réseaux neuronaux. L'apprentissage nécessite très souvent un temps de couvaison, de fécondation, à l'abri du conscient, pour surgir par sauts successifs inattendus, par *insights*. L'apprentissage n'est le long fleuve tranquille du programme d'études dessiné par un administrateur scolaire, mais une suite de cascades que d'innombrables rus et ruisseaux secrets et cachés alimentent, suite de cascades entrecoupées par des eaux dormantes peuplées d'une faune et d'une flore foisonnantes la plupart inconnues de la conscience.

Ce que l'approche cognitiviste, représentée par Bruner et Gagné, apporte aux NSP, résulte de leur insistance à cerner le processus du traitement cognitif des informations par l'apprenant. Le traitement de ces informations aboutit toujours à une représentation du réel, représentation créée par l'apprenant à partir de ses besoins, de ses objectifs, de ses intentions et de ses préconceptions.

La représentation peut être un simple reflet automatique, mécanique, un cliché spontané produit par des réseaux neuronaux performants. Mais elle peut aussi être un construit, un produit durement conquis à la suite d'opérations mentales plus ou moins complexes sur les différents types d'informations subjectives : la sensations, les perceptions, les émotions, les sentiments, les clichés, les stéréotypes, les images, les symboles, les associations d'idées, les catégories, les métaphores, les comparaisons, les souvenirs, etc. sont autant d'informations à traiter pour produire un nouvel apprentissage. Le processus complet du traitement des informations chez certains cognitivistes prend souvent la forme d'un long et complexe processus de résolution de problème.

4. Une synthèse

Une synthèse sera appropriée ici. Une synthèse plutôt qu'un résumé, car une synthèse tente de réconcilier des points de vues différents, épars. Essayons de synthétiser en cinq points ce que l'ensemble des anciens praticiens et théoriciens ont découvert de façon éparse et parfois controversée ou contradictoire à propos de l'apprentissage humain.

1. Il ne peut y avoir d'apprentissage durable si on ne respecte pas la nature biologique et psychologique de l'apprentissage ainsi que le rythme de maturation propre à chaque apprenant.

2. Il ne peut y avoir d'apprentissage durable s'il n'y a pas d'action du sujet sur l'objet d'apprentissage.

3. Il ne peut y avoir d'apprentissage durable si le sujet n'est pas intéressé à l'objet d'apprentissage.

4. Il ne peut y avoir d'apprentissage si le sujet n'a pas une bonne représentation de l'objet d'apprentissage, une bonne représentation de l'action qu'il doit exercer sur cet objet et une bonne représentation de son intérêt à exercer cette action.

5. L'apprentissage humain est plus efficace et accéléré si le sujet est accompagné au moment approprié par un par (enfant ou adulte) exemplaire et médiateur.)

Dans l'ensemble, les chercheurs modernes qui, grâce aux progrès technologiques, ont maintenant accès à la boîte noire du cerveau confirment les découvertes de leurs prédécesseurs sur le processus d'apprentissage. Ils semblent conclure que, biologiquement et psychologiquement, au vu du fonctionnement du cerveau, l'apprentissage repose sur l'interaction de trois systèmes dynamiques : un système de représentation, un système de motivation et un système d'action.

Pour les neuro-biologistes modernes, le savoir et la connaissance ne sont pas de simples enregistrements de données. Le sujet intervient toujours activement dans la construction de son savoir, comme le souligne Daniel Schacter : *« Notre mémoire ne prend pas des photos du monde. Elle n'enregistre pas passivement ce qui se passe. Au contraire, elle fonctionne de manière constructive en se servant de fragments de connaissances qu'elle contient déjà pour mettre différents éléments du monde en relation avec nos besoins et nos objectifs*[5] *».*

[5] Voir *Les secrets de l'intelligence*, Cédérom, Ubi Soft, 1997.

Les chercheurs modernes semblent aussi conclure que, physiologiquement, la représentation est servante de l'action et tributaire de la motivation. Selon eux, *« au plan strictement chimio-électrique du cerveau, il est probablement tout à fait impossible d'avoir des représentations sans l'apport de la motivation »*.

Quel renversement apportent ces hommes de sciences, anciens ou modernes, à l'approche traditionnelle où la primauté était donnée aux connaissances! La hiérarchie des savoirs est renversée : le savoir-agir, le savoir-faire, le savoir-être émotionnel et motivationnel priment sur le monde des représentations. Déclaratives, procédurales ou conditionnelles, les connaissances demeurent des représentations tributaires de l'action et de la motivation du sujet qui apprend. Les connaissances, les représentations mentales ne sont ni une fin en soi, ni le point de départ de l'apprentissage. Le point de départ, c'est la motivation; la fin, c'est l'action. La représentation est un outil intermédiaire qui permet de passer à l'actualisation de l'objectif de départ.

Les techniques de recherche modernes ont permis de confirmer, à propos du cerveau, que biologiquement, psychologiquement et ontologiquement la vie précède la connaissance, la vie précède la représentation qu'on en a. L'apprentissage est « vie » et si on le veut plus efficace, il ne peut plus tourner autour de l'activité du maître et se contenter de connaissances. Seul l'inverse est productif : l'activité du maître doit tourner autour de l'activité naturelle d'apprentissage de l'élève.

5. Principes d'action pédagogique

Peut-on extraire de l'ensemble des études sur le processus d'apprentissage quelques principes d'action pédagogique? Des principes simples et moins nombreux que les réponses du petit catéchisme? Oui! Organisons ces principes autour de huit caractéristiques.

Une stratégie pédagogique pertinente met en place des activités d'apprentissage qui ont huit caractéristiques :

A- elles répondent aux besoins de l'étudiant en classe;

B- elles rendent l'objet d'apprentissage signifiant à l'étudiant;

C- elles mettent en action l'étudiant;

D- elles font émerger des représentations adéquates de l'objet d'apprentissage;

E- elles visent l'apprentissage durable (en profondeur, à long terme);

F- elles favorisent la créativité et le transfert des apprentissages;

G- elles respectent le rythme des étudiants;

H- elles recourent à la médiation.

A- L'activité d'apprentissage répond aux besoins de l'étudiant.

1. Elle installe des conditions qui font en sorte que l'étudiant se sent en sécurité, se sent apprécié en classe, au collège.
2. Elle recourt à des procédés qui piquent la curiosité et l'intérêt.
3. Elle répond à des questions et à des problématiques qui préoccupent l'étudiant.
4. Elle fait appel à l'expression spontanée, naturelle de l'étudiant et construit l'apprentissage à partir de cette donnée brute.

B- L'activité donne du sens à l'objet d'apprentissage.

5. Elle présente toujours l'objet d'apprentissage comme un tout, un ensemble dont la signification est différente de la somme de ses parties. C'est le tout, l'ensemble qui donne son sens à chaque partie (l'horloge n'est pas une juxtaposition de ressorts, d'aiguilles, de vis, etc.).
6. Elle présente toujours un objet d'apprentissage composite en reliant les parties entre elles et avec le tout de diverses façons. Ces relations mettent en lumière les ressemblances, les différences, les causes, les effets, la séquence temporelle ou spatiale, les fonctions, etc.
7. L'activité met l'étudiant en situation de pouvoir sur l'objet d'apprentissage. Elle présente les résultats de l'apprentissage comme un savoir-faire et un savoir-agir en tablant sur :
   - ce que chaque étudiant possède déjà comme représentations mentales (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles);
   - ce qu'il est, veut être ou peut être dans l'instant comme personne (émotions, sentiments, désirs, motivations, attitudes, etc.);
   - ce qu'il veut vivre ou est en mesure de vivre avec les autres en classe, ce qu'il veut partager avec eux, compte tenu de la culture du milieu (traditions, langues, conventions, règlements, rôles, relations interpersonnelles pré-établies, réseaux formels et informels, etc.).

C- L'activité d'apprentissage met l'étudiant en action.

8. Elle met biologiquement en action. Tous les sens sont mis à contribution. Des sensations visuelles, auditives, olfactives, gustatives, tactiles sont régulièrement mises à contribution pour cerner l'objet d'apprentissage. L'étudiant a souvent l'occasion de bouger en classe, d'occuper des positions spatiales différentes, de s'exprimer avec forme mimiques et gestes, etc.
9. Elle met psychologiquement en action. L'attention n'est pas réceptrice passive. L'activité utilise tous les mouvements de l'attention créatrice. L'activité amène l'attention à être détendue, lovée en elle-même, proche de la contemplation, de la médiation. Elle l'amène aussi à s'immerger dans l'objet d'apprentissage ou dans l'impact sensoriel que celui-ci provoque. Elle l'amène aussi à être mouvante,

exploratrice de l'objet d'apprentissage, de ses parties, des relations entre elles. Elle l'amène aussi à alterner entre ces mouvements de détente, d'immersion et d'exploration.

L'activité peut enfin amener l'attention à se distancier d'elle-même, pour examiner le chemin parcouru, la manière de la parcourir et pour regarder vers l'inconnu. Cette distanciation peut même mener l'attention à se prendre elle-même comme l'objet. L'attention créatrice contribue fortement à l'ancrage des apprentissages.

D- L'activité d'apprentissage fait émerger des représentations adéquates.

10. L'activité (par le jeu des contrastes et de la dissonance cognitive, par le jeu de la contextualisation, par la variété des formats pédagogiques utilisés, par le jeu des comparaisons, des exemples et des métaphores, par l'utilisation d'un langage conventionné, précis et accessible) fait émerger une représentation nette de l'objet d'apprentissage et de l'action à accomplir pour se l'approprier.
11. L'activité, par le jeu des questions, des reformulations, des reflets, des confrontations et des synthèses (qui réconcilient les oppositions et les contradictions), donne à l'étudiant une bonne représentation de la valeur que l'objet d'apprentissage possède en lui-même indépendamment de celle que ce dernier lui attribue.

E- L'activité vise l'apprentissage durable (en profondeur et à long terme).

12. L'activité d'apprentissage ancre toujours la nouveauté dans le familier, dans le déjà connu. Son point de départ consiste toujours à ramener à la conscience ce qui est déjà su ou maîtrisé à propos de l'objet d'apprentissage et à l'amalgamer aux nouveaux savoirs présentés ou découverts. Elle utilise à cet effet divers procédés de remodelage spatial ou temporel des représentations (schémas, tableau, récit, journal, portfolio, etc.) et divers procédés d'application à des contextes familiers des actions nouvellement maîtrisées (jeux, exercices, résolution de problèmes bien définis, études de cas, etc.).

    L'activité d'apprentissage respecte aussi les limites de l'engrammation en réseaux de neurones : l'attention a besoin d'un minimum de 20 à 30 minutes pour intégrer de cinq à sept éléments nouveaux. Si ces éléments sont complexes ou n'ont pas d'antécédents dans la mémoire de l'apprenant, la période de temps nécessaire peut être énormément longue.
13. L'activité développe les capacité du *« cerveau »*, construit de nouveaux réseaux à chair neuronale et de nouveaux *patterns* synaptiques électrochimiques par divers exercices de musculation mentale (répétition aux formes variées, changement de rythme sur un air connu, changement de contextes, complexité croissante d'une même tâche, évaluation correctrice, inclusivement successive de tâches, etc.).

F- L'activité favorise la créativité et le transfert des apprentissages.

14. L'activité d'apprentissage rend l'étudiant apte à transférer ses acquis d'apprentissage à des situations nouvelles et complexes en lui apprenant à rendre visible l'invisible, à rendre présent l'absent. Elle utilise de façon récurrente l'imagination créatrice, la pensée divergente et la résolution de problèmes concrets, réels et *mal définis*. Elle développe ainsi l'autonomie.

G- L'activité respecte le rythme d'apprentissage des étudiants.

15. L'activité permet le repérage des zones proximales de développement des étudiants de manière à permettre à l'enseignant d'intervenir à ces moments de façon appropriée (c'est-à-dire à ces moments où l'habileté à exercer est prête à relever un défi plus corsé, ces moments où la représentation activée chez l'étudiant est mûre pour une mutation). Pour faciliter l'apprentissage des plus lents, elle privilégie l'intervention de ceux qui sont les plus aptes à détecter et à faire émerger les zones proximales de développement, à savoir les étudiants qui viennent « tout juste » de comprendre ou de maîtriser l'objet d'apprentissage et qui ont saisi comment ils y sont parvenus.

H- L'activité d'apprentissage recourt à la médiation.

16. L'activité d'apprentissage met en interaction régulièrement l'étudiant avec ses pairs et avec l'enseignant (et des adultes significatifs pour son développement). Elle crée des situations qui favorisent l'apprentissage par l'exemple donné, où le leitmotiv de l'enseignant (ou du pair aidant) est *« observe comment je fais »* plutôt que *« écoute ce que je dis »*. Pour accélérer l'apprentissage, l'activité amène les étudiants à s'accompagner entre eux et amène l'enseignant à accompagner l'étudiant, à intervenir auprès de lui de façon appropriée, au moment approprié.

Annexes

Des souris et des enfants

Les principes d'une bonne stratégie pédagogique

La technique du groupe nominal

L'apprentissage par problèmes

L'apprentissage par projets

La méthodes des cas

Les principales différences et ressemblances entre les trois formules pédagogiques

Module 3

Quelles méthodes pédagogiques utilisées?

Objectifs

À la fin du module,
chaque participant aura :

- classé différentes activités pédagogiques dans les quatre grandes catégories présentées;
- établi des liens entre diverses formules pédagogiques et les types de savoir à acquérir;
- distingué différentes formules pédagogiques habituellement utilisées et celles à expérimenter en fonction des cadres de référence;

Les principes d'une bonne stratégie pédagogique

Ulric Aylwin

Enseigner est un art où le professeur, les élèves et l'environnement interagissent d'une façon toujours changeante, originale, et jamais réductible à un mode d'emploi transférable ou reproductible: chaque professeur construit ses propres modèles et les recrée sans cesse.

Pour être efficace, cependant, cet art doit obéir à certaines règles générales, à des principes de base qui s'appliquent à tous, quels que soient le niveau ou la matière.

Ces principes découlent principalement de la nature et du fonctionnement du cerveau, des processus psychiques tant intra personnels qu'interpersonnels, ainsi que des contraintes du cadre scolaire.

Nous présentons brièvement vingt de ces principes de base, qui pourront aider un pédagogue à déployer son art avec efficacité.

Identifiez parmi les 19 principes suggérés par Aylwin, les trois principes sur lesquels vous devriez porter une attention particulière dans les prochains mois. Prenez la peine de les réécrire au bas de la page suivante.

1. Les élèves doivent se préparer pour chaque cours.
2. Le cours doit se situer à un niveau qui fait appel à la compétence et à l'expérience propre d'un professeur.
3. Le cours doit répondre, pour les élèves, à des questions actuelles, réelles et personnelles.
4. Le cours doit au départ déstabiliser l'élève et comporter une charge émotive suffisante.
5. Le cours doit commencer par une vérification des pré acquis cognitifs.
6. Chaque cours doit commencer par des « organisateurs de la pensée ».
7. Il doit y avoir, dans chaque cours, une évaluation formative fréquente.
8. Les élèves doivent pouvoir évaluer par eux-mêmes la qualité de leurs apprentissages et de leurs productions.
9. Chaque élève doit être le plus possible au centre de l'activité intellectuelle.
10. Il faut respecter les lois de l'attention et de la mémorisation.

11. Les élèves doivent s'enseigner les uns les autres.

12. Le concret doit précéder l'abstrait.

13. Il faut assurer le transfert des connaissances et des habiletés enseignées.

14. La pédagogie doit favoriser toutes les formes d'esprit et tous les styles d'apprentissage.

15. Il faut développer la capacité de métacognition.

16. L'élève doit pouvoir constater l'utilité de ce qu'il fait.

17. Les élèves doivent apprendre ici et maintenant.

18. La coopération est préférable à la compétition.

19. La pédagogie doit tenir compte du fonctionnement du cerveau.

Il faut viser un apprentissage en profondeur en cultivant des habiletés intellectuelles de haut niveau.

LES TROIS PRINCIPES QUE JE VEUX RETENIR

1. _____

_____

2. _____

_____

3. _____

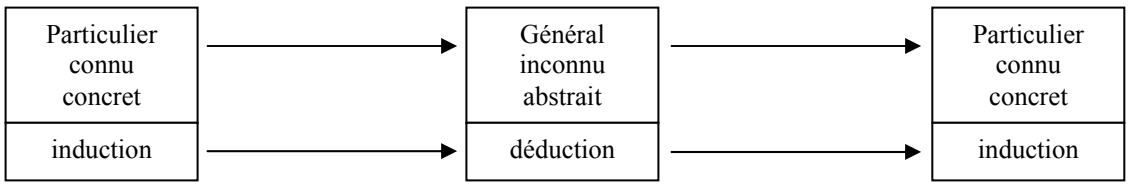
_____

Deux méthodes : la méthode inductive et la méthode déductive

La méthode inductive	**La méthode déductive**
1. Elle part du _____ pour aller vers _____. Par exemple : pour étudier les problèmes de santé, nous commençons par étudier les problèmes de santé des participants et de là nous étudierons la santé globalement.	1. Elle par de _____ pour s'appliquer au _____. Par exemple : pour étudier la Loi sur la santé et la sécurité du travail, nous présentons d'abord ce qu'est une loi, sa signification sociale, le processus de production d'une loi et ensuite nous étudierons la loi qui nous intéresse.
2. Elle part du _____ pour aller au _____. Par exemple : on étudie la surdité dans un département d'une usine pour étudier la surdité au Québec.	2. Elle commence par le _____ pour se rendre au _____. Par exemple : on étudie des tableaux statistiques qui présentent un tableau global des accidents en milieu de travail pour l'appliquer à une entreprise.
3. Elle part du _____ pour aller vers _____. Par exemple : on étudie le bruit produit par le coup de marteau sur une plaque de métal pour définir "Le bruit".	3. Elle part de _____ pour s'appliquer au _____. Par exemple : en partant de la physiologie on étudie les maux de dos.
4. Elle utilise de préférence des techniques pédagogiques de l'ordre de la _____. On part d'un fait pour découvrir les lois qui le régissent.	4. Elle utilise de préférence des techniques pédagogiques de l'ordre de _____ (exposé, conférence).

Fernandez Julio, 1984.

Du point de vue épistémologique (façon de connaître), l'induction est préalable à la déduction. Il y a un mouvement naturel dans la connaissance qui est la suivante :



DE L'APPROCHE AUX TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES

APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Tributaire d'une conception globale de l'être humain, l'approche pédagogique d'un individu est constituée de principes sur lesquels repose le choix de ses stratégies, de ses méthodes ainsi que de ses techniques pédagogiques.

Ex : Approche béhavioriste, approche humaniste, approche cognitiviste, approche socioconstructiviste, approche constructiviste, etc.

Influence mes →

STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE

Séquence planifiée de méthodes et d'opérations agencées en vue de favoriser un apprentissage significatif.

EX : Dans une stratégie, il pourrait y avoir un court exposé, un travail en sous-groupe, un échange en grand groupe et une synthèse écrite individuelle. L'ensemble de ces méthodes ou activités compose la stratégie.

MÉTHODE PÉDAGOGIQUE
(Parfois on dit formule pédagogique)

Ensemble de techniques et d'activités agencées en vue de favoriser des apprentissages significatifs.

EX : Exposé formel, exposé informel, travail en sous-groupe, jeux de rôles, étude de cas, visite sur le terrain, etc.

TECHNIQUE PÉDAGOGIQUE

Barbeau définit la technique d'enseignement comme *la plus petite unité d'intervention que l'enseignant peut planifier et utiliser dans un cours.* Les techniques priorisées dérivent de la méthode retenue.

EX : La question, la métaphore, l'exemple, le contre-exemple, le feed-back, le silence, la reformulation, la synthèse, etc.

Jeannot Bureau, cons. péd.
Cégep de Rivière-du-Loup
Janvier 2004

Inspiré de :

BARBEAU, Denise et VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Université de Sherbrooke, janvier 1992, chapitre 1 : La motivation dans la relation pédagogique, page 12.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.

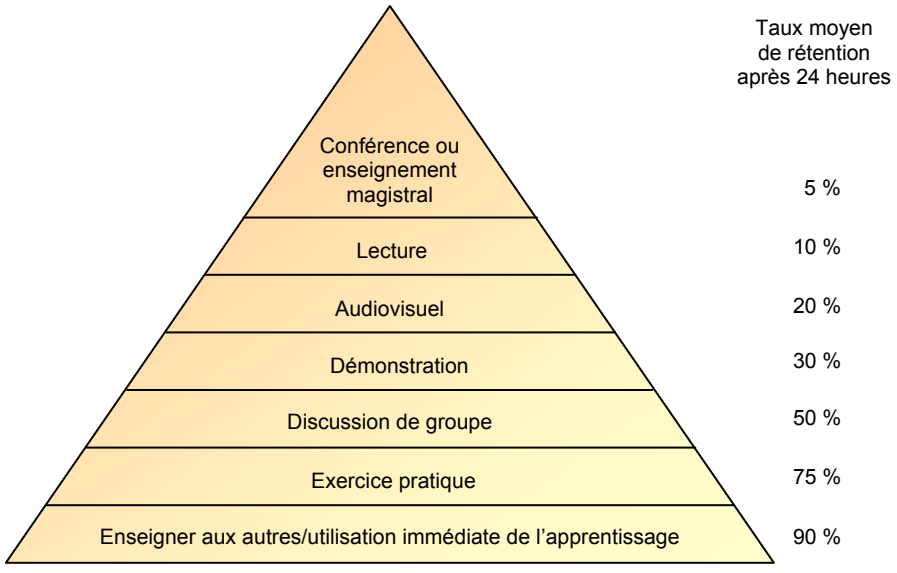
La rétention varie selon la méthode d'enseignement

La capacité de l'apprenant à retenir l'information est dépendante de la méthode d'enseignement utilisée. Certaines favorisent une plus grande rétention de l'apprentissage que d'autres. La pyramide de l'apprentissage de la figure suivante, conçue dans les années 1960 par le National Training Laboratories of Bethel (Maine) (aujourd'hui connu sou le nom de National Institute of Alexandria de Virginie), illustre les résultats des recherches sur la mémorisation selon les différents modes de transmission des connaissances.

Le style magistral continu à être prépondérant au secondaire et dans le domaine de l'enseignement supérieur en dépit de cette évidence : c'est la méthode qui génère le plus faible taux de rétention chez la plupart des apprenants.

Cette figure nous expose le pourcentage du nouvel apprentissage que les élèves peuvent rappeler après 24 heures selon la méthode d'enseignement qui avait *d'abord* été utilisée (notez que l'information rappelée après 24 heures est présumée avoir été stockée dans le système de stockage à long terme).

La rétention selon la méthode d'enseignement



Les pourcentages ont été arrondis à 5 % près et ne sont pas additifs. Au sommet de la pyramide, on retrouve l'enseignement magistral, méthode d'enseignement qui produit seulement 5 % de remémorisation après 24 heures. En effet, le cours magistral implique habituellement très peu de participation active et de répétition mentale chez les élèves. Dans ce modèle, l'enseignant parle et les élèves écoutent juste assez pour transcrire des notes sur ce qui est dit. La répétition de type « par cœur » prédomine et la répétition « complexe » est à son niveau minimum, pour ne pas dire totalement inexistante. En dépit de cette impressionnante évidence, l'enseignement magistral reste la méthode la plus courante, surtout à partir du secondaire.

Lorsque l'on descend dans la pyramide, les élèves sont plus engagés dans le processus et le taux de rétention s'accroît. La méthode didactique indiquée en bas exige que les élèves enseignent les uns aux autres ou qu'ils utilisent le nouvel apprentissage immédiatement. Cette approche se solde par plus de 90 % de remémorisation après 24 heures. Nous savions depuis longtemps que la meilleure façon d'apprendre quelque chose est de se préparer à la communiquer. En d'autres termes, celui qui explique est celui qui apprend. Cette composante fondamentale de l'apprentissage coopératif de groupe nous permet d'expliquer l'efficacité de cette technique d'enseignement.

SOUSSA, D. *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 2001.

Quelques principes pour rendre un exposé efficace et motivant

Placez les mots suivants aux endroits appropriés

Résolution de problèmes; l'imagination; vécu; complexe; général vers le particulier; métaphores; remodélisés,

Pour faciliter l'attention, l'*auto programmation* naturelle et la réorganisation due à l'ajout de *nouveau* dans le cerveau, l'exposé doit comporter au maximum 5 éléments nouveaux à l'intérieur d'une période de 15 à 25 minutes. Pour susciter l'intérêt, garder l'attention et favoriser l'apprentissage en profondeur ces nouveaux éléments, objets de l'exposé (ou même d'un exercice à réaliser) doivent :

- être présentés dans un ensemble, en allant du _____;
- être présentés dans un langage précis, conventionné et adapté aux étudiants;
- être présentés de manière à frapper _____;
- être présentés à l'aide d'exemples, d'images, de comparaisons, de _____;
- être situés les uns par rapport aux autres par des liens qui les unissent;
- être _____ par les étudiants eux-mêmes, dans leurs mots à eux;
- être utilisés souvent, par la suite, par l'étudiant de façons variées;
- être reliés par l'étudiant à son _____ ou à ce qu'il sait déjà;
- être réutilisés dans des activités de _____;
- servir à réaliser des tâches de plus en plus _____;
- servir à exécuter des tâches dans des contextes différents.

Carrefour de la réussite au collégial, Trousse 6, Nouvelles stratégies pédagogiques.

Quelques principes pour rendre un exposé efficace et motivant

Pour faciliter l'attention, l'*auto programmation* naturelle et la réorganisation due à l'ajout de *nouveau* dans le cerveau, l'exposé doit comporter au maximum 5 éléments nouveaux à l'intérieur d'une période de 15 à 25 minutes. Pour susciter l'intérêt, garder l'attention et favoriser l'apprentissage en profondeur ces nouveaux éléments, objets de l'exposé (ou même d'un exercice à réaliser) doivent :

- être présentés dans un ensemble, en allant du général vers le particulier;
- être présentés dans un langage précis, conventionné et adapté aux étudiants;
- être présentés de manière à frapper l'imagination;
- être présentés à l'aide d'exemples, d'images, de comparaisons, de métaphores;
- être situés les uns par rapport aux autres par des liens qui les unissent;
- être remodélisés par les étudiants eux-mêmes, dans leurs mots à eux;
- être utilisés souvent, par la suite, par l'étudiant de façons variées;
- être reliés par l'étudiant à son vécu ou à ce qu'il sait déjà;
- être réutilisés dans des activités de résolution de problèmes;
- servir à réaliser des tâches de plus en plus complexes;
- servir à exécuter des tâches dans des contextes différents.

Carrefour de la réussite au collégial, Trousse 6, Nouvelles stratégies pédagogiques.

Quelques stratégies ou techniques d'enseignement

Il est de plus en plus accepté dans le monde de l'éducation que les compétences disciplinaires ou transdisciplinaires se développent davantage par la réflexion et l'agir de l'apprenant que par une information externe. Les stratégies pédagogiques suivantes peuvent être un support intéressant et pertinent dans le développement de diverses compétences.

L'apprentissage coopératif développerait chez les élèves :

- des attitudes positives en regard de leur apprentissage, des enseignants et des collègues de classe;
- le désir d'apprendre et la croyance qu'ils peuvent apprendre;
- des habiletés affectives et interpersonnelles;
- l'estime de soi.

Le journal de bord développerait :

- la capacité de réflexion;
- l'acquisition de mots nouveaux;
- la capacité de prendre conscience de soi et de son environnement;
- la capacité de synthèse.

L'enseignement par les pairs développerait :

- la capacité à analyser, organiser et traiter l'information;
- une meilleure articulation des connaissances;
- un meilleur leadership;
- une meilleure écoute.

La méthode de cas développerait des habiletés relatives :

- à la cueillette d'information;
- à l'analyse et au traitement de l'information;
- aux relations interpersonnelles;
- au transfert des connaissances;
- à l'initiative.

La résolution de problèmes développerait des habiletés relatives :

- à la métacognition;
- à la cueillette d'information;
- à l'analyse;
- à la relation interpersonnelle;
- à l'initiative;
- au transfert des connaissances.

Le groupe de discussion développerait des habiletés relatives :

- au transfert des connaissances;
- à la résolution de problèmes;
- à l'établissement de liens affectifs;
- à la prise en charge personnelle;
- au contrôle de soi;
- à la communication.

La pédagogie par projet développerait des habiletés relatives :

- à l'analyse d'une situation;
- à l'utilisation de démarches procédurales;
- à la mobilisation de ses compétences dans une situation problématique;
- à l'adaptation personnelle;
- à l'engagement dans le milieu.

Inspiré de GRISÉ, Sylvie et TROTTIER, Danier. L'enseignement des attitudes. 1997.

Trente-quatre (34) formules et techniques pédagogiques utilisables

1. L'exposé formel ou informel, avec ou sans médias, continu ou morcelé
2. L'interrogation (questions ouvertes ou fermées)
3. Le travail en équipe
4. Le tutorat
5. L'enseignement modulaire
6. L'enseignement programmé
7. Le panel
8. Le séminaire
9. Enseignement par un pair
10. Exposé par les élèves
11. Apprentissage autogéré
12. Travaux, exercices
13. Démonstration
14. Expérimentation, laboratoire
15. Stages
16. Projets dans les milieux de travail
17. Visites dans les milieux de travail
18. Études de cas
19. Discussion
20. Affiches pédagogiques
21. Jeux et simulations, jeux de rôle
22. Quiz, matchs, concours
23. Recherches
24. Tests, contrôles, évaluation formative
25. Lectures individuelles
26. Rédaction
27. Journal de bord
28. Utilisation des élèves comme observateurs, évaluateurs
29. Entrevues
30. Enquêtes
31. Le silence
32. La pensée à voix haute
33. Les plans et schémas
34. Le feedback

Ulric Alwyn

Trente-quatre (34) formules et techniques pédagogiques utilisables

35. L'exposé formel ou informel, avec ou sans médias, continu ou morcelé
36. L'interrogation (questions ouvertes ou fermées)
37. Le travail en équipe
38. Le tutorat
39. L'enseignement modulaire
40. L'enseignement programmé
41. Le panel
42. Le séminaire
43. Enseignement par un pair
44. Exposé par les élèves
45. Apprentissage autogéré
46. Travaux, exercices
47. Démonstration
48. Expérimentation, laboratoire
49. Stages
50. Projets dans les milieux de travail
51. Visites dans les milieux de travail
52. Études de cas
53. Discussion
54. Affiches pédagogiques
55. Jeux et simulations, jeux de rôle
56. Quiz, matchs, concours
57. Recherches
58. Tests, contrôles, évaluation formative
59. Lectures individuelles
60. Rédaction
61. Journal de bord
62. Utilisation des élèves comme observateurs, évaluateurs
63. Entrevues
64. Enquêtes
65. Le silence
66. La pensée à voix haute
67. Les plans et schémas
68. Le feedback

En sous-groupe, à l'aide de la page précédente et du résultats du brainstorming effectué, associez à chaque mode d'intervention les méthodes pédagogiques les plus adéquates

Modes d'intervention	**Méthodes ou tech. pédagogiques**
Mode d'intervention où le formateur est au centre de l'enseignement	1. 13. 20. 25. 30. 33. 34.
Mode d'intervention où l'apprenant est le centre de l'enseignement	2. 3. 7. 9. 10. 11. 12. 14. 15. 16. 20. 21. 23. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33.
Mode d'intervention où l'apprenant et le formateur sont successivement au centre de l'enseignement	2. 4. 8. 17. 18. 19. 20. 22. 24. 34.

Caractéristiques de trois approches pédagogiques

(La méthode de cas, l'approche par problème, l'approche par projet)

CIBLES DE FORMATION

Formules pédagogiques qui :

- favorisent l'intégration des apprentissages;
- qui favorisent le développement d'habiletés de haut niveau liées à la pratique professionnelle telles que la capacité à analyser, à résoudre des problèmes, à planifier, à travailler en équipe, à prendre des décisions, etc.

ASPECTS PÉDAGOGIQUES

Formules pédagogiques qui :

- incitent l'élève à confronter ses idées avec celles de ses pairs;
- l'encouragent à respecter une démarche rationnelle de travail (processus de solution de problèmes, démarche scientifique, démarche d'action collective);
- l'obligent à faire appel à ses connaissances antérieures, à se questionner, à analyser, à organiser les nouvelles informations;
- utilisent un contexte qui se rapproche du marché du travail ou du milieu universitaire;
- reposent sur des conceptions cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage;
- font appel à un mode d'apprentissage collaboratif;
- incitent le formateur à devenir un facilitateur , un guide, un animateur;
- intègrent l'étude comme une étape importante de la démarche; elle est prévue, validée, valorisée et se pratique sur une base régulière, constante, et aboutit à une production complexe;

L'ÉVALUATION

Formules pédagogiques qui :

- intègrent l'évaluation formative tout au long de la démarche; elle se fait à chaque fois qu'il y a mise en commun de l'information, à chaque fois que les élèves corrigent leur perception, qu'ils la bonifient ou l'enrichissent;
- situent l'évaluation sommative à la fin du processus;
- devraient faire appel à une production personnelle (schémas de concepts, rapport, production semblable à celle élaborée en sous-groupe et qui nécessite une démarche similaire).

SDP (JB) RDL février 2004

Pause synthèse

Afin de vous construire une nouvelle maison pédagogique, identifiez dans la colonne de gauche les briques (stratégie, formule, technique,) cumulés dans l'actuelle maison, ainsi que dans la colonne de droite, les briques que vous réservez pour votre futur maison.

La maison actuelle	**La maison rêvée**

Une approche, une stratégie, une méthode ou une technique?

Les énoncés suivants réfèrent à :

une approche pédagogique (A).
une stratégie ou une méthode pédagogique (S).
une technique pédagogique(T).

1. L'enseignant a préparé des questions et les pose aux élèves pour vérifier s'ils ont compris un concept. _____

2. L'enseignant demande à ses élèves de lire un texte sur un sujet et de construire, à partir du texte, un schéma de concept. _____

3. L'enseignant croit à l'importance du travail coopératif dans l'apprentissage. _____

4. L'enseignant, après avoir formulé une question, garde volontairement un moment de silence de quelques secondes. _____

5. Après l'explication d'une procédure, l'enseignant propose à ses étudiants une application simulée sur ordinateur. _____

6. L'enseignant, pour faire apprendre une procédure, décide de faire un court exposé présentant les différentes étapes de la procédure, de faire devant les élèves une démonstration en expliquant, lentement, à haute voix, chacune des procédures et finalement demande aux élèves en sous-groupe de deux de reproduire la procédure en se corrigeant mutuellement; L'enseignant, durant l'expérimentation, circule dans les sous-groupes pour encourager, valider ou pour corriger certaines applications de la procédure. _____

7. L'enseignant, pour bien faire comprendre un concept utilise une analogie. _____

8. L'enseignant , pour mieux faire comprendre l'importance de l'empathie, utilise une étude de cas. _____

Évaluation d'une méthode d'enseignement

J'identifie une méthode que j'ai utilisée cette semaine dans un de mes cours

La méthode *:*_____